

Université de Montréal

Analyse du discours métalinguistique des enseignants de français comme  
révélateur de leur conceptualisation des notions linguistiques enseignées

par  
Mylène Perrault

Département de linguistique et de traduction  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de M.A.  
en linguistique

Août 2006

© Mylène Perrault, 2006



P  
25  
U54  
2006  
v.009

## AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

## NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Analyse du discours métalinguistique des enseignants de français comme  
révélateur de leur conceptualisation des notions linguistiques enseignées

présenté par :

Mylène Perrault

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Richard Patry  
président-rapporteur

Alain Polguère  
directeur de recherche

Pascale Lefrançois  
codirectrice

Nathan Ménard  
membre du jury

Mémoire accepté le 3 octobre 2006

## RÉSUMÉ

Le présent projet de recherche analyse le lexique métalinguistique utilisé dans le discours métalinguistique des enseignants de français parlant de la langue qu'ils enseignent. Les données lexicales à la base de cette étude ont été recueillies dans un corpus d'entrevues d'enseignants de français. Des observations y sont faites quant à la constitution de ce lexique métalinguistique et quant à l'usage de ce lexique. Il y est notamment constaté que ce lexique peut être associé à la terminologie linguistique, à la terminologie didactique ou à la langue générale et qu'il peut être utilisé par les enseignants pour désigner divers types de référents linguistiques. Les conclusions au terme de ce projet relèvent principalement la non-uniformité du lexique métalinguistique des enseignants de langue, d'un niveau scolaire à l'autre, d'un enseignant à l'autre, donc révèlent l'absence d'un métalangage établi. Plus généralement, les conclusions mettent en lumière les limites de la présente recherche, attribuables à la nature du corpus d'entrevues retenu.

**Mots-Clés :** *théorie Sens-Texte, linguistique appliquée, didactique du français, métalangage, discours métalinguistique, lexique métalinguistique, terminologie*

## ABSTRACT

This study analyses the metalinguistic lexicon used in the metalinguistic speech of French teachers talking about the language they teach. The lexical data for this study were collected from a corpus of interviews with French teachers. Observations concerning the constitution of this metalinguistic lexicon and its use by teachers are provided. Particularly, it was noted that the metalinguistic lexicon can be related to linguistic terminology, to didactic terminology and to general language metalanguage, and that it can be used to refer to several types of linguistic referents. The conclusions of this research mainly point out the non-uniformity of the metalinguistic lexicon of French teachers, from one academic level to another, and from one teacher to another. It thus reveals the absence of an established metalanguage. More generally, the conclusions concern the limits of this research, ascribable to the nature of the corpus under study.

**Keywords :** *Meaning-Text theory, applied linguistics, French didactics, metalanguage, metalinguistic speech, metalinguistic lexicon, terminology*

# TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	III
ABSTRACT .....	IV
TABLE DES MATIÈRES .....	V
LISTE DES FIGURES .....	VII
LISTE DES CONVENTIONS D'ÉCRITURE .....	IX
REMERCIEMENTS .....	X
CHAPITRE I : INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE .....	5
II.1 Propositions de départ .....	6
II.1.1 <i>Le métalangage, révélateur des conceptions linguistiques</i> .....	6
II.1.2 <i>L'entrevue, source de données métalinguistiques</i> .....	6
II.1.3 <i>La langue, objet d'étude</i> .....	7
II.2 Hypothèses .....	8
II.3 Questions de recherche et visées .....	9
II.4 Cadre de référence et méthodologie adoptée .....	10
II.4.1 <i>La théorie Sens-Texte</i> .....	10
II.4.1.1 La langue vue comme un système fonctionnel .....	11
II.4.1.2 Les modules du système linguistique .....	12
II.4.1.3 À propos du mot .....	13
II.4.2 <i>Terminologie de référence</i> .....	14
II.4.3 <i>Précisions à propos de la notion de métalangage</i> .....	16
II.4.3.1 Définitions .....	16
II.4.3.2 Métalangage et enseignement des langues .....	19
II.4.4 <i>Étude d'entrevues, analyse d'un discours dirigé</i> .....	22
II.4.5 <i>L'analyse de contenu</i> .....	22
CHAPITRE III : ÉTAT DE LA QUESTION .....	24
III.1 Métalangage et terminologie .....	25
III.1.2 <i>Terminologie grammaticale</i> .....	26
III.2 Différents contextes pour l'étude du métalangage utilisé en enseignement des langues .....	28
III.2.1 <i>Métalangage et enseignement des langues secondes ou étrangères</i> ..	28
III.2.2 <i>Métalangage employé en classe</i> .....	29
III.3 Métalangage vs réflexion métalinguistique .....	29
III.3.1 <i>Réflexion métalinguistique dans les manuels</i> .....	30
III.3.2 <i>Réflexion métalinguistique en contexte de classe de L2</i> .....	32
III.4 Analyse de la terminologie employée par les enseignants de langue .....	34
CHAPITRE IV : TRAITEMENT DU CORPUS D'ENTREVUES .....	38
IV.1 Présentation du corpus .....	39
IV.2 Préparation du corpus .....	41
IV.3 Traitement du corpus .....	42
IV.3.1 <i>Délimitation du corpus pertinent</i> .....	42
IV.3.1.1 Texte complet vs texte pertinent .....	42
IV.3.1.2 Délimitation des acceptions .....	43
IV.3.1.3 La lemmatisation .....	45

<i>IV.3.2 Catégorisation des lexies du corpus</i> .....	46
IV.3.2.1 Critères de catégorisation .....	47
IV.3.2.2 Présentation des catégories.....	48
IV.3.2.2.1 Catégorisation par type de référent .....	48
IV.3.2.2.2 Catégorisation par type de métalangage.....	52
IV.3.2.2.3 Catégorisation par module linguistique .....	56
IV.3.3 Codage et comptage des lexies du corpus .....	67
IV.4 Le tumultueux parcours d'une forme.....	68
CHAPITRE V : RÉSULTATS ET OBSERVATIONS.....	73
V.1 Observations générales sur les types de métalangage rencontrés.....	74
V.2 Observation relative des types de métalangage rencontrés .....	78
V.3 Observation des types de métalangage en fonction du niveau scolaire dans lequel les enseignants évoluent.....	80
V.4 Observation des types de métalangage en fonction du type de référent ..	82
V.5 Observation des types de métalangage en fonction du module linguistique considéré.....	85
CHAPITRE VI : INTERPRÉTATIONS, CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES	87
VI.1 Facteurs influençant les résultats obtenus .....	88
VI.2 Limites de la présente recherche.....	94
VI.3 Conclusions générales .....	98
VI.4 Perspectives .....	101
BIBLIOGRAPHIE .....	XI
ANNEXE.....	XIV



## LISTE DES FIGURES

### CHAPITRE V

Figure 1 :	<i>Nombre d'occurrences de chacune des lexies du métalangage linguistique .....</i>	75
Figure 2 :	<i>Nombre d'occurrences de chacune des lexies du métalangage didactique .....</i>	76
Figure 3 :	<i>Nombre d'occurrences de chacune des lexies du métalangage de langue générale .....</i>	77
Figure 4a :	<i>Proportion des types de métalangage (nombre d'occurrences de lexies) . .....</i>	79
Figure 4b :	<i>Proportion des types de métalangage (nombre de lexies) .....</i>	79
Figure 5a :	<i>Proportion des types de métalangage chez les enseignants de niveau primaire (nombre d'occurrences de lexies) .....</i>	80
Figure 6a :	<i>Proportion des types de métalangage chez les enseignants de niveau secondaire (nombre d'occurrences de lexies) .....</i>	80
Figure 7a :	<i>Proportion des types de métalangage chez les enseignants de niveau collégial (nombre d'occurrences de lexies) .....</i>	81
Figure 8a :	<i>Proportion des types de métalangage chez les enseignants de niveau universitaire (nombre d'occurrences de lexies) .....</i>	81
Figure 5b :	<i>Proportion des types de métalangage chez les enseignants de niveau primaire (nombre de lexies) .....</i>	81
Figure 6b :	<i>Proportion des types de métalangage chez les enseignants de niveau secondaire (nombre de lexies) .....</i>	81
Figure 7b :	<i>Proportion des types de métalangage chez les enseignants de niveau collégial (nombre de lexies) .....</i>	82
Figure 8b :	<i>Proportion des types de métalangage chez les enseignants de niveau universitaire (nombre de lexies) .....</i>	82
Figure 9a :	<i>Proportion des types de métalangage utilisés pour désigner des entités linguistiques (au sens large) (nombre d'occurrences de lexies) .....</i>	83

Figure 9b : <i>Proportion des types de métalangage utilisés pour désigner des entités linguistiques (au sens large) (nombre de lexies)</i> .....	83
Figure 10a : <i>Proportion des types de métalangage utilisés pour désigner des manipulations linguistiques de production (nombre d'occurrences de lexies)</i> .....	84
Figure 10b : <i>Proportion des types de métalangage utilisés pour désigner des manipulations linguistiques de production (nombre de lexies)</i> .....	84
Figure 11a : <i>Proportion des types de métalangage utilisés pour désigner des manipulations linguistiques de transformation (nombre d'occurrences de lexies)</i> .....	84
Figure 11b : <i>Proportion des types de métalangage utilisés pour désigner des manipulations linguistiques de production (nombre de lexies)</i> .....	84

## LISTE DES CONVENTIONS D'ÉCRITURE

Signifié :	'asperge'
Signifiant/mot-forme :	<i>topinambour</i>
Lexie :	CANNEBERGE <sup>1</sup>
Vocable :	PÊCHE <sup>1</sup> vs PÊCHE <sup>2</sup>

### Conventions d'écriture des extraits d'entrevue présentés

Forme du corpus :	blablabla
Forme interrompue avant la fin :	blablabla_
Forme dont on n'entend que le premier phonème :	s_
Forme sur laquelle se porte notre attention dans un extrait présenté :	<b>blablabla</b>
Propos cités par le locuteur :	« blablabla »
Extraits de textes lus par le locuteur :	"quelque chose"
Phrase interrompue par le locuteur lui-même :	...
Phrase interrompue par l'interlocuteur :	
Éléments non linguistiques présents dans l'énoncé du locuteur :	[court silence] [silence] [soupir]

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier premièrement Alain Polguère : pour la rigueur intellectuelle, pour la discipline de travail, pour le support théorique, technique, moral et surtout, pour avoir cru en moi alors que moi je n'y croyais pas.

Je remercie aussi Pascale Lefrançois, tout d'abord pour avoir mis le corpus d'entrevues du CEFES à la disposition de l'OLST, ce qui m'a permis d'entreprendre cette recherche. Merci également pour les commentaires avisés sur ce qu'était pour moi le mystérieux monde de la didactique du français.

Je dis aussi merci à tous ceux, Igor Mel'çuk en tête du peloton, qui m'ont appris la linguistique et qui m'ont prouvé maintes et maintes fois qu'il fallait y contribuer.

Merci encore à Sara-Anne Leblanc d'avoir lu et commenté des versions préliminaires de ce travail. Ses commentaires précis et pertinents ont contribué à la clarté de mon propos. Merci aussi Dominic Forest pour m'avoir initiée aux «joies et bonheurs» de l'élaboration de graphiques, domaine que je ne maîtrise évidemment pas encore aussi bien que lui.

Pour tous ceux qui, par leur présence, rassurante au quotidien, ou par leur absence, promesse d'un avenir heureux, m'ont donné le goût d'apprécier les derniers mois de rédaction, je lance un tonitruant : MERCI!

Finalement, pour mon équilibre mental futur, merci à cette épreuve d'avoir existé!

Le présent projet de recherche a bénéficié, en 2005-2006, du support financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada par l'entremise d'une bourse qui m'a été décernée

# CHAPITRE I : INTRODUCTION

La linguistique fournit une part importante des fondements théoriques de l'enseignement des langues. Cette affirmation peut soulever la controverse, notamment dans le domaine de la didactique des langues, où l'on considère parfois que la linguistique ne doit que fournir des repères à la didactique, qui, elle, s'y référera pour orienter ses activités, selon ses propres règles qu'elle aura elle-même établies (Py (1988)). En tant que linguiste, nous considérons plutôt que la linguistique doit être sous-jacente à l'enseignement des langues et non simplement complémentaire. Toutefois, nous admettons que, parce que les linguistes travaillent à produire des connaissances destinées à la communauté des linguistes en particulier, et parce que les didacticiens travaillent à constituer chez des apprenants des compétences linguistiques, il ne peut y avoir d'importation totale et directe d'une théorie linguistique dans le domaine de la didactique. (Vivès (1988)). Dans les faits, ce qu'il est possible d'observer, c'est l'importation de quelques éléments d'une théorie linguistique<sup>1</sup>, qui une fois sortis de leur cadre de référence théorique, perdent de leur portée et de leur valeur.

Un des problèmes importants que rencontrent donc la linguistique et la didactique des langues en est un de communication, reflété par l'inadéquation des métalangages utilisés de part et d'autre. Cette inadéquation peut mener à quelques cas d'incompréhension entre représentants de chacune de ces disciplines, comme en témoignent ces extraits tirés du corpus d'entrevues utilisé dans la présente recherche. Les enseignants y répondent à la question «Est-ce que vous avez des objectifs autres que linguistiques?»

J'ai un objectif de souci de la qualité de la langue. [section 26]

Heu j\_ linguistiques au sens large là. Mais non. Non heu heu ça peut aller jusqu'à la présentation des documents là. [section 57]

---

<sup>1</sup> Pensons notamment aux notions provenant de la grammaire générative qui se retrouvent dans l'ensemble des notions comprises dans la nouvelle grammaire, telle que présentée entre autres par Nadeau et Fisher (2006).

Ces extraits soulignent le fait que, bien souvent, des termes qui semblent évidents pour les linguistes le sont moins pour les enseignants de langue<sup>2</sup>, ou du moins, ne semblent pas référer aux mêmes réalités.

La disparité des métalangages employés en didactique et en linguistique nous a paru intéressante à étudier. Nous avons voulu observer ces métalangages tels qu'ils existent dans le discours des enseignants de langue, l'idée déclencheur à la base de la présente recherche étant qu'une notion bien conceptualisée sera bien verbalisée. Nous croyons, comme Petiot (2000), que l'acquisition d'une terminologie est indissociable de l'acquisition des notions linguistiques. La terminologie qu'un enseignant emploie pour parler de ces notions doit donc potentiellement correspondre à la façon dont il les modélise.

Nous tenterons ici de déterminer quelle est cette terminologie, et plus généralement ce métalangage, que les enseignants de langue emploient pour parler de la langue qu'ils enseignent. Ce document, qui comprend, outre la présente introduction, cinq chapitres, est structuré de la façon suivante. Dans un premier temps, nous circonscrivons notre champ d'étude, en précisant nos postulats de départ, nos hypothèses et nos questions de recherche, ainsi que le cadre théorique de référence retenu. C'est cette explicitation de la problématique de recherche qui constituera le chapitre II. Le chapitre III consistera en un survol de l'état de la question. Nous y verrons notamment que peu de recherches existent dans le domaine et que celles dont nous nous sommes inspirée présentent des caractéristiques que nous avons choisi de ne pas reproduire ici. Suivra ensuite le chapitre IV consacré au traitement des données sur lesquelles s'appuie notre recherche. Nous y présenterons, dans un premier temps, le corpus d'entrevue qui a servi de matériau de base à l'analyse. Nous aborderons ensuite quelques rudiments de l'analyse de contenu et nous y fournirons une illustration détaillée de la façon dont nous avons traité une

---

<sup>2</sup> Dans le présent projet de recherche, nous employons le syntagme *de langue* (*enseignant de langue, cours de langue*) et le syntagme *des langues* (*enseignement des langues*) pour référer à la fois aux langues maternelle, secondes et étrangère.

donnée, traitement représentatif de celui appliqué à l'ensemble des données recueillies. Les chapitres V et VI concernent les résultats obtenus à la suite du traitement des données. D'une part, nous présenterons les résultats correspondant aux hypothèses et aux questions de recherche contenues dans la problématique. D'autre part nous discuterons ces résultats, notamment les facteurs à considérer lors de l'interprétation des données et les limites auxquelles la présente recherche a été confrontée.



## CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE

## II.1 Propositions de départ

### II.1.1 Le métalangage, révélateur des conceptions linguistiques

Il est admis que les notions linguistiques qu'un enseignant de langue présente à ses élèves sont maîtrisées par cet enseignant<sup>3</sup>. Il est aussi admis, ce qui est appuyé par Wirthner (2004), que les conceptions générales d'un enseignant (ses préférences personnelles, ses valeurs, etc.) influencent son enseignement et transparaissent à travers celui-ci.

Petiot (2000) soutient qu'analyser un discours portant sur la grammaire permet d'en apprécier la cohérence terminologique<sup>4</sup> et conséquemment d'accéder aux faits linguistiques traités. Nous croyons que cette observation s'applique non seulement au discours portant sur la grammaire, mais à tous les discours ayant pour thème la langue en tant que discipline scolaire. Nous formulons donc une première proposition :

Le discours métalinguistique d'un enseignant de langue révèle la façon dont cet enseignant conceptualise les notions linguistiques faisant l'objet de ce discours.

Ainsi, en étudiant le discours métalinguistique d'un enseignant de langue, il sera possible d'accéder à la façon dont il conceptualise les notions linguistiques abordées.

### II.1.2 L'entrevue, source de données métalinguistiques

Comme nous le verrons plus loin, il existe plusieurs moyens d'avoir accès au discours d'un enseignant de langue parlant de son objet d'enseignement (Cf. § III).

---

<sup>3</sup> Quoique cette affirmation soit souvent contestée dans l'état actuel de la société, nous ne participerons pas à ce débat. Nous admettons d'emblée que l'enseignant de langue, au Québec, est un expert en son domaine, ne serait-ce qu'en raison de la formation universitaire (d'une durée de quatre ans, pour ce qui est des enseignants de français langue maternelle au niveau secondaire) qu'il a reçue.

<sup>4</sup> Nous traiterons de terminologie à la section II.4.2.

Celui que nous exploiterons est l'étude d'un corpus d'entrevues. Cela nous amène à préciser notre deuxième proposition de départ :

Un corpus d'entrevues réalisées auprès d'enseignants de langue s'exprimant sur leur objet d'enseignement constitue une source intéressante de données pour étudier le discours métalinguistique de ces enseignants.

### 11.1.3 La langue, objet d'étude

Lorsque Calaque (2000) présente le double statut du mot, elle distingue bien les deux fonctions pouvant être associées au mot, soit d'une part élément de forme et de sens appartenant au système de la langue et d'autre part réalité psychique correspondant à des représentations d'ordres linguistique, cognitif et affectif dans la conscience des individus. En contexte scolaire, c'est le mot en tant qu'élément du système de la langue, et en fait le système au complet, qui doit être l'objet d'étude du cours de langue. Il est entendu que le commun des mortels ne fera pas nécessairement la distinction entre ces deux fonctions de la langue, et ce n'est pas ce que nous attendons de lui. Par contre, un enseignant de langue doit reconnaître cette division et doit considérer la langue comme son objet d'étude, bien que, dans les faits, il n'en soit pas toujours ainsi. Le cours de langue voit souvent sa nature disciplinaire discutée, au contraire des autres disciplines enseignées à l'école, par les apprenants d'une part, mais aussi par les enseignants. Cela peut s'expliquer par le fait que la langue, qui est l'objet d'étude du cours de langue, est utilisée par l'ensemble de la population en tant que moyen de communication. Il n'est effectivement pas rare que le bien-fondé de la terminologie propre au cours de langue soit contesté, ce qui se produit rarement dans l'apprentissage d'autres disciplines scolaires, vues comme plus «scientifiques». Comme le mentionne Lyons (1970:5, cité dans Petiot 2000:114)

«Chaque science [...] a un vocabulaire technique qui lui est propre; et c'est parce que le profane accepte sans discussion les sciences bien établies, surtout les sciences de la nature, qu'il ne leur reproche pas leur vocabulaire spécialisé».

Cette situation s'explique aisément si on prend en compte le statut socio-culturel de la langue, qui en fait un élément de définition identitaire de l'individu. Néanmoins, et c'est ce qui constitue notre troisième proposition de départ :

La tâche de l'enseignant est de bien définir la langue en tant que système linguistique comme objet d'étude du cours de langue.

Cela implique que l'enseignant doit reconnaître à l'étude de la langue une terminologie propre, un métalangage, sans quoi, il ne pourra que «puiser, hors système et hors théorie, dans un stock indifférencié de termes considérés comme disponibles» (Petiot 2000:118-119).

## II.2 Hypothèses

Ces propositions de départ nous permettent maintenant de poser notre hypothèse générale :

Les enseignants de langue, en tant que spécialistes, utilisent un métalangage pour parler de la langue qu'ils enseignent.

Cette hypothèse générale vaut pour tous les contextes d'enseignement de langue. Dans le cadre de notre recherche, nous restreignons le contexte d'étude aux enseignants de français langue maternelle (dorénavant enseignants de français) évoluant dans le réseau de l'enseignement québécois, dans la région montréalaise. Nous précisons également notre hypothèse par les hypothèses spécifiques suivantes, concernant, d'une part, l'emploi du métalangage en fonction du niveau d'enseignement et, d'autre part, l'emploi du métalangage en fonction de la formation préalable des enseignants.

L'importance relative de l'utilisation d'un métalangage par l'enseignant et la variété des éléments constituant le lexique de ce métalangage est fonction du niveau scolaire dans lequel l'enseignant évolue.

Les enseignants du niveau primaire emploient moins de lexies métalinguistiques lorsqu'ils parlent du français que les enseignants des autres niveaux.

Les enseignants des niveaux primaire et secondaire emploient moins de lexies métalinguistiques lorsqu'ils parlent du français que les enseignants des niveaux post-secondaires.

La formation linguistique préalable des enseignants influence leur emploi d'un métalangage.

Nous définirons *lexie* et nous préciserons ce à quoi réfère *lexique métalinguistique* plus bas.

### II.3 Questions de recherche et visées

Les hypothèses émises à la section précédente appellent une recherche précise quant au type de métalangage utilisé par les enseignants de français, sa composition, son importance relative. Quelques questions de recherche nous aideront à recueillir les données nécessaires et pertinentes à notre recherche.

Quelles sont les lexies métalinguistiques employées par les enseignants de français?

À quel type de métalangage peut-on associer les lexies métalinguistiques employées par les enseignants de français?

Peut-on dégager un ensemble de lexies pouvant constituer un lexique métalinguistique de base, commun à tous les enseignants de français?

En trouvant réponse à ces questions, nous obtiendrons un stock important d'informations qui nous permettra d'établir un portrait global des connaissances métalinguistiques des enseignants de français. Ces données pourront à leur tour servir de matière première à l'élaboration de nouvelles conclusions, entre autres, en ce qui concerne l'influence de la formation initiale des enseignants sur leur utilisation du métalangage. Cette éventuelle recherche s'inscrirait dans la même lignée que celle de Beaudoin, Boutin et Huot (2004) qui concluent que la formation universitaire contribue à changer les perceptions et les conceptions des futurs enseignants en ce qui a trait à la grammaire. Précisons que les données provenant de notre recherche sont potentiellement valables pour toutes les connaissances linguistiques faisant l'objet du cours de français et non seulement pour la grammaire.

## II.4 Cadre de référence et méthodologie adoptée

### II.4.1 La théorie Sens-Texte

Le présent projet de recherche prend pour cadre théorique de référence la théorie Sens-Texte<sup>5</sup>. Ce choix est motivé autant par la finalité de cette théorie que par les moyens qu'elle emploie pour atteindre cette finalité. Côté finalité, la théorie Sens-Texte considère la langue dans son ensemble, en étudiant à la fois la grammaire d'une langue et son lexique, et décrit chacun de ses modules de fonctionnement (Cf. § II.4.1.1 et II.4.1.2). En ce qui concerne les moyens employés, la théorie Sens-Texte se caractérise par l'exhaustivité et la cohérence de la terminologie qu'elle propose, ce qui nous fournira un cadre conceptuel très bien défini pour analyser le métalangage employé par les enseignants de français (Cf. § II.4.1.3).

Une précision d'importance doit ici être apportée. Le cadre théorique retenu déterminera les choix que nous ferons tout au long de notre recherche, notamment lors de l'étape de la création des catégories d'analyse et de la catégorisation des

---

<sup>5</sup> Nous nous inspirons notamment de la lexicologie explicative et combinatoire, développée au sein de la théorie Sens-Texte (Mel'čuk, Clas et Polguère (1995))

données dans ces catégories. Puisque nous ne nous situons pas dans une perspective de linguistique textuelle, ni dans une perspective d'analyse du discours à proprement parler, notre démarche et notre analyse, en ne considérant comme linguistiques que les notions et les concepts proposés par la théorie Sens-Texte, sera le reflet de notre cadre conceptuel de référence.

Nous présentons brièvement les caractéristiques de la théorie Sens-Texte, que nous jugeons importantes pour l'élaboration de notre projet<sup>6</sup>.

#### II.4.1.1 La langue vue comme un système fonctionnel

La théorie Sens-Texte décrit la langue comme un système fonctionnel, c'est-à-dire comme un système de règles de correspondance reliant un ensemble de données entrantes (des sens, plus précisément des représentations sémantiques) à un ensemble de données sortantes (des textes, plus précisément des représentations phoniques).

La théorie Sens-Texte accorde aussi une place centrale au lexique en le mettant au cœur de la modélisation linguistique. De plus, elle y étudie, de façon détaillée, les propriétés des lexies et les relations qui existent entre elles (entre autres, les phénomènes de cooccurrences lexicales). Le lexique d'une langue y est considéré comme le matériau auquel s'appliquent les règles du système (qui constituent la grammaire de la langue). Ces dernières sont en nombre fini et peuvent être décrites. Afin de rendre ces règles plus facilement manipulables, le modèle est scindé en plusieurs modules de description, correspondant aux modules de fonctionnement de la langue.

---

<sup>6</sup> Pour une présentation plus détaillée de la théorie, nous renvoyons le lecteur à Mel'čuk (1997).

#### II.4.1.2 Les modules du système linguistique

Ces modules sont constitués de règles assurant le passage entre les ensembles de représentations (entrants et sortants) et sont associés aux sous-disciplines de la linguistique, dont ils sont respectivement les objets d'étude. La sémantique étudie le module sémantique de la langue, c'est-à-dire les règles assurant le passage entre les représentations sémantiques et les représentations syntaxiques. La syntaxe étudie le module syntaxique de la langue, c'est-à-dire les règles régissant le passage entre les représentations syntaxiques et les représentations morphologiques. La morphologie étudie le module morphologique de la langue, c'est-à-dire les règles qui établissent le passage entre les représentations morphologiques et les représentations phonologiques. La phonologie étudie le module phonologique de la langue, c'est-à-dire les règles qui permettent le passage entre les représentations phonologiques et les représentations phonétiques.

Soulignons que, dans les faits, la théorie Sens-Texte propose des niveaux intermédiaires de représentation (syntaxe profonde vs syntaxe de surface, morphologie profonde vs morphologie de surface). Nous omettons sciemment de présenter cette réalité, puisqu'elle n'est pas pertinente dans le cadre de la présente étude. Ces considérations relèvent entièrement de la linguistique théorique et il n'est pas évident qu'elles doivent faire partie des concepts que la linguistique transmet à la didactique des langues. Il est encore moins clair de déterminer comment ces considérations peuvent passer de la linguistique à la didactique. Il n'est donc pas envisagé qu'un enseignant de langue connaisse, et encore moins maîtrise, ces distinctions théoriques. Nous choisissons alors de ne pas présenter ces sous-niveaux de représentation ici, puisqu'ils ne contribuent pas à l'élaboration de notre problématique, ni à l'interprétation des résultats que nous obtiendrons.

Les modules principaux de description de la langue, quant à eux, seront utilisés comme critères de catégorisation pour une des catégorisations adoptées dans le traitement des données recueillies dans les entrevues (Cf. § IV.3.2.2.3).



### II.4.1.3 À propos du mot

Notre objectif étant d'étudier la composition du métalangage utilisé par les enseignants de français, il est important de disposer nous-même d'un solide lexique métalinguistique. Une des raisons pour lesquelles nous retenons la théorie Sens-Texte comme théorie de référence est justement l'exhaustivité de sa terminologie. Analyser un discours métalinguistique, dans le cas qui nous intéresse ici celui des enseignants de français, c'est, entre autres, étudier le lexique employé pour parler de la langue. L'analyse complète d'un discours métalinguistique implique aussi l'étude de l'utilisation de ce lexique dans la pratique. Nous laisserons toutefois de côté cette étude du fonctionnement du lexique métalinguistique dans le cadre de la présente recherche.

Nous avons donc établi que notre étude ciblera le lexique contenu dans le discours métalinguistique des enseignants. C'est donc dire que nous étudierons en détail les éléments constituant ce lexique, les mots. Une des unités segmentales faisant l'objet d'étude de la linguistique est le mot. Mais ce mot *mot* ne peut être employé efficacement en linguistique, et par conséquent dans la théorie Sens-Texte, parce qu'il réfère à plus d'une notion. Illustrons cela à l'aide d'un exemple :

(1) *Le concombre et la pomme de terre sont populaires dans les potagers.*

Dans cette phrase, on peut compter

- 12 mots, si on considère qu'un mot est une suite de graphèmes précédée et suivie d'une espace, d'une apostrophe ou d'un signe de ponctuation (*le, concombre, et, la, pomme, de, terre, sont, populaires, dans, les, potagers*);

- 10 mots, si on considère qu'un mot correspond au lemme que l'on retrouve comme entrée dans le dictionnaire (*le, concombre, et, pomme, de, terre, être, populaire, dans, potager*);

- 8 mots, si on considère qu'un mot est une unité de sens associée à une forme (*le, concombre, et, pomme de terre, être, populaire, dans, potager*, où *pomme de terre* est considéré comme un seul mot, synonyme de *patate*).

Nous voyons donc qu'il devient nécessaire de disposer de plusieurs termes différents pour référer à ces différentes réalités. C'est ce que la théorie Sens-Texte propose, et c'est ce que nous aborderons ci-après.

#### II.4.2 Terminologie de référence

Dans le cadre de cette recherche, et en accord avec la théorie Sens-Texte, nous précisons ici les sens de quelques termes dont nous ferons usage, notamment pour pallier l'ambiguïté inhérente de *mot* auquel nous préférons LEXIE, MOT-FORME, VOCABLE, ACCEPTION<sup>7</sup>. Nous présenterons aussi le sens de TERME et de TERMINOLOGIE, concepts dont nous ferons usage dans la présente recherche.

MOT-FORME 'signe linguistique (possédant une cohésion interne et une autonomie de fonctionnement) tel qu'on le retrouve dans le discours (ayant un signifiant, un signifié et une combinatoire)'<sup>8</sup>.

Prenons par exemple, *concombre*, dans la phrase (1). C'est un mot-forme dont le signifié est, grosso modo, 'fruit de forme cylindrique, à peau verte et à chair blanchâtre très juteuse'<sup>8</sup>, dont le signifiant est *concombre* ou encore [kɔ̃kɔ̃br] et dont la combinatoire comprend des informations concernant la partie du discours de ce mot-forme, son genre, puisque c'est un nom, ses propriétés de cooccurrence avec d'autres signes linguistiques, etc. Le mot-forme *concombre* possède une cohésion interne, puisqu'il est impossible, sans en altérer le sens, d'y introduire des éléments, et une autonomie de fonctionnement, puisqu'il peut constituer, à lui seul, un énoncé.

---

<sup>7</sup> Nous nous inspirons de Polguère (2003).

<sup>8</sup> Cette (ébauche de) définition vise le sens langagier et non le sens encyclopédique.

LEXIE 'ensemble de mots-formes (ou de syntagmes) partageant le même sens et dont les seules différences sont d'ordre flexionnel'.<sup>9</sup>

Revenons à l'illustration (1). *Concombre* y est un mot-forme qui est associé à la lexie CONCOMBRE. Cette lexie contient les mots-formes *concombre* et *concombres*, partageant le même sens et dont les seules différences sont flexionnelles (*concombre* est un mot-forme singulier, *concombres* est un mot-forme pluriel).

VOCABLE 'ensemble de lexies possédant un même signifiant et dont les signifiés partagent des composantes sémantiques importantes'.

La lexie CONCOMBRE, telle qu'établie ci-devant et que nous numérotions CONCOMBRE1 appartient au vocable CONCOMBRE. Ce vocable comprend également une autre lexie CONCOMBRE, que nous numérotions CONCOMBRE2. CONCOMBRE1 et CONCOMBRE2 partagent le même signifiant, *concombre*, mais ont des signifiés différents, quoique très proches : CONCOMBRE1 'fruit de forme cylindrique, à peau verte et à chair blanchâtre très juteuse' et CONCOMBRE2 'plante potagère cultivée pour son fruit, le concombre1'.

ACCEPTION (d'un vocable) 'lexie d'un vocable'.

Ainsi, CONCOMBRE1 et CONCOMBRE2 sont des acceptions du vocable CONCOMBRE.

---

<sup>9</sup> Si nous reprenons la phrase-exemple (1) à la suite de ces caractérisations, nous pouvons y recenser 12 mots-formes (*le, concombre, et, la, pomme, de, terre, sont, populaires, dans, les, potagers*), mais 11 lexies (LE, CONCOMBRE, ET, POMME, DE, TERRE, POMME DE TERRE, ÊTRE, POPULAIRE, DANS, POTAGER).

TERME 'lexie ayant un sens pouvant être mis en rapport avec un domaine de spécialité'<sup>10</sup>.

Par exemple, POTAGER est un terme, puisque son sens peut être mis en rapport avec le domaine de la botanique. Plus près de nos intérêts, nous considérerons que VERBE est un terme, parce qu'il fonctionne au sein du domaine de la linguistique, (ou, plus généralement, de l'étude de la langue). Un terme étant une lexie, nous utiliserons la même convention d'écriture pour encoder les termes que celle que nous utilisons pour encoder les lexies.

TERMINOLOGIE 'ensemble de termes'.

La terminologie de la botanique comprend des termes comme POTAGER, FRUIT, PLANTE, SEMENCE, VÉGÉTAL, etc. La terminologie de la linguistique comprend des termes comme CONJUGUER, PRÉSENT, SENS, SUJET, SYNTAXE, VERBE, etc.

### 11.4.3 Précisions à propos de la notion de métalangage

Qu'est-ce que le métalangage et comment peut-on le caractériser? En quoi le métalangage est-il important dans la pratique des enseignants de langue? Nous tentons ici de répondre à ces questions.

#### 11.4.3.1 Définitions

Puisque tout locuteur d'une langue, quel que soit son niveau de scolarisation ou l'étendue de ses connaissances linguistiques, sait utiliser la langue pour parler de la langue, tout locuteur sait faire, sans en être pour autant nécessairement conscient, un usage métalinguistique de sa langue. La simple citation des propos d'un tiers:

---

<sup>10</sup> Selon L'Homme (2005), qui précise qu'un terme n'est pas nécessairement exclusif au domaine en question. Par exemple, la lexie PHRASE, que nous considérons comme un terme linguistique, peut tout aussi bien être utilisée dans le discours d'un non-spécialiste, hors de toute discipline particulière.

(2) *Il m'a dit : «J'apporterai des fraises», et il a raccroché;*

l'emploi d'une lexie faisant référence à la lexie elle-même plutôt qu'à son référent :

(3) *«Carambole», quel joli mot!*

ou encore l'utilisation de termes spécialisés, appartenant au domaine de la linguistique :

(4) *Cantaloup est masculin,*

sont autant d'illustrations d'usages métalinguistiques couramment rencontrés.

Rey-Debove (1997:20-21) définit la métalangue comme un sous-système d'une langue destiné à parler de cette langue et qui comprend des mots métalinguistiques et des mots autonymes<sup>11</sup>. Les lexies métalinguistiques, telles que MASCULIN en (4), sont des lexies appartenant à une terminologie spécialisée, ce que nous avons nommé *terme* à la section précédente. Elles correspondent aux éléments du sous-système utilisés exclusivement pour parler du système lui-même, c'est-à-dire ici, les lexies de la langue utilisées pour parler de la langue. Les lexies à emploi autonymique, pour leur part, ne constituent pas un système distinct. Toutes les lexies d'une langue seront potentiellement utilisées de façon autonymique. Comme le montre l'emploi de CARAMBOLE, en (3), un emploi autonymique d'une lexie est un cas où une lexie est employée pour se désigner elle-même, en tant que lexie, et non pour désigner son référent. Il en résulte donc que les lexies employées de façon autonome sont toutes homomorphes des lexies de la langue, une lexie de la langue étant typiquement utilisée pour désigner son référent (ex. : *Les pois verts sont meilleurs que les pois jaunes.*; *La carotte est une bonne source de vitamine A.*) mais pouvant également se désigner elle-même (ex.: *«Pois» est composé d'une syllabe*; *«Carotte» est féminin*).

---

<sup>11</sup> Par souci de cohérence avec le cadre de référence dans lequel s'inscrit cette recherche, nous utiliserons *lexie métalinguistique* et *lexie autonome* pour désigner respectivement ce que Rey-Debove nomme *mot métalinguistique* et *mot autonymique*.

Cette métalangue (le sous-système de la langue) s'associe au métadiscours qui est la réalisation de cette métalangue en discours, pour constituer ce que Rey-Debove appelle *métalangage*. Elle utilise toutefois *métalangage* de façon générique pour référer indistinctement soit au système (la métalangue), soit à sa réalisation (le métadiscours), soit aux deux, les recherches dans ce domaine ne permettant pas encore de mettre en pratique ces fines distinctions théoriques. Pour les besoins de la présente recherche, nous utiliserons également *métalangage* de façon générique. De plus, nous proposons *lexique métalinguistique* pour désigner l'ensemble des lexies utilisées pour parler de la langue et *discours métalinguistique* pour désigner le discours ayant la langue comme sujet, ce discours étant l'actualisation du fonctionnement du lexique métalinguistique.

Il existe deux types de métalangage, définis en fonction de l'usage qu'on en fait. Sur un mode général, le métalangage caractérise tous les discours métalinguistiques ayant pour centre d'intérêt des thèmes autres que le langage en tant que domaine de connaissances. Rey-Debove le qualifie d'encyclopédique-didactique lorsqu'il se rapporte à une discipline particulière (elle en donne comme exemple les études du support verbal des sciences humaines), et de familier lorsqu'il surgit «d'échanges ordinaires tout à fait quelconques» (Rey-Debove :1997, p. 322); c'est le cas de (2). Sur le mode spécifique, le métalangage a pour **seul** thème le langage. Contrairement au métalangage général, il sera presque exclusivement encyclopédique-didactique, puisqu'un discours sur le langage s'inscrit habituellement au sein d'une discipline particulière (que ce soit la linguistique ou l'enseignement des langues).

En nous appuyant sur ces descriptions nous pourrions affirmer que la présente recherche, étudiant le discours des enseignants de français parlant du français, s'intéresse exclusivement à ce métalangage spécifique, typiquement encyclopédique-didactique. Nous nous attendons toutefois à découvrir que le métalangage spécifique familier occupe une place non négligeable dans le discours métalinguistique des enseignants, contrairement à ce qui est suggéré par Rey-Debove (1997). Nous

étudierons donc le métalangage spécifique encyclopédique-didactique, mais aussi le métalangage spécifique familier.

Notre étude ne concernant que le métalangage de type spécifique, nous emploierons simplement *métalangage* comme synonyme de *métalangage spécifique*. De plus, nous délaisserons le terme *encyclopédique-didactique* au profit de *linguistique*, puisque nous nous situons dans un domaine d'étude particulier. Ainsi, *métalangage linguistique* sera un raccourci pour *métalangage encyclopédique-didactique utilisé pour le domaine de la langue*. Nous emploierons également *métalangage didactique* comme raccourci pour *métalangage encyclopédique-didactique utilisé pour le domaine de la didactique des langues*. Quant au terme *métalangage familier* nous lui préférons le terme *métalangage de langue générale* pour éviter toute éventuelle association non-souhaitable avec le sens péjoratif que peut véhiculer le terme *familier* (par exemple dans *niveau de langue familier*).

Le métalangage (spécifique) peut se réaliser en discours sur le langage et les langues (philosophie du langage, linguistique), en discours sur une langue en particulier (métalangage A sur langue B, c'est le cas notamment des grammaires de langues secondes, des dictionnaires bilingues, des méthodes d'apprentissage de langue seconde, donc plus généralement du domaine de l'enseignement des langues secondes) ou encore en discours réflexif (métalangage A sur langue A, c'est le cas des dictionnaires, des grammaires et évidemment de l'enseignement des langues maternelles). C'est sur ce discours métalinguistique réflexif que se portera notre intérêt.

#### 11.4.3.2 Métalangage et enseignement des langues

Si on admet que la langue utilise les lexies pour parler du monde et que le métalangage utilise les lexies pour parler de la langue, nous partagerons l'avis de Rey-Debove qui affirme que parler d'une lexie, ce n'est pas l'employer. De même, puisqu'enseigner une langue implique l'utilisation d'un métalangage, nous pouvons

dire qu'enseigner une langue, ce n'est pas l'employer, en tant que moyen de communication.

La linguistique est souvent citée, à tort, comme la seule science devant avoir recours à son objet d'étude pour pouvoir le décrire. L'enseignement des langues, par sa nature multidisciplinaire, est un autre domaine où l'objet d'étude soit le même que l'objet utilisé pour la description, ici plutôt objet utilisé pour la transmission (Cf. § II.1.3). Ce rapprochement épistémologique n'est pas étranger au fait que la linguistique est à certains égards sous-jacente à l'enseignement des langues ou à tout le moins au fait que la linguistique fournit une part importante des fondements théoriques de l'enseignement des langues (Cf. § I). Le métalangage occupe donc une place importante dans cette discipline : on utilise la langue pour faire apprendre la langue, que ce soit par l'utilisation de manuels scolaires et de supports didactiques (dictionnaires, grammaires, etc.), ou par l'oral, lors des exposés magistraux, lors des corrections orales, lors d'explications, bref tout au long du processus d'enseignement.

Un des objectifs de l'enseignement des langues, selon Bronckart et Besson (1988, *in* Bain, Canelas-Trevisi (2004)) étant de faire acquérir un métalangage qui rende possible l'analyse des caractéristiques et du fonctionnement des langues (secondes, mais aussi maternelles), il semble donc inévitable que l'enseignant qui transmet des connaissances linguistiques possède lui-même le métalangage que ces connaissances mettent en action<sup>12</sup>. En ce sens, le métalangage fait office d'objet d'enseignement. On enseigne la langue par le biais de son métalangage. C'est donc dire que le métalangage est nécessaire à l'élaboration des connaissances linguistiques.

---

<sup>12</sup> Notons que, bien souvent, les connaissances linguistiques à transmettre sont réduites à celles qui relèvent de la grammaire, peu de cas étant fait des connaissances sémantiques, phonologiques, phonétiques et surtout lexicales. La faible représentation des ensembles de connaissances phoniques peut aisément s'expliquer compte tenu du contenu des programmes d'éducation qui accorde une grande importance au français écrit. On voit d'ailleurs une place de plus en plus importante être réservée à la stylistique et aux connaissances linguistiques relevant du texte et de son organisation. Par contre, cette insistance sur le français écrit n'explique pas que le lexique (et la sémantique) soient sous-représentés dans l'enseignement du français, tous niveaux scolaires confondus. Cette situation découle peut-être d'une sous-représentation de ces deux domaines de connaissances au sein même de la linguistique (Cf. § I).



Ce métalangage, pour être transmis efficacement, doit s'ancrer dans une théorie précise. L'écueil auquel se heurtent bon nombre d'enseignants est la diversité des métalangages qui leur sont proposés ainsi que la disparité des modèles linguistiques auxquels ils sont associés. On reconnaît volontiers que le métalangage utilisé par les enseignants de français doit provenir de la terminologie de la discipline qu'est la linguistique. Mais la linguistique mettant à la disposition des enseignants plus d'une théorie, le problème reste entier, ce que souligne Petiot (2000) : «Bien souvent, la "notion" [à enseigner] est posée hors discours spécialisé, en elle-même, et la surabondance terminologique se dilue en approximations» (Petiot 2000:118-119). Les termes propres à la langue semblent bien souvent être banalisés, c'est-à-dire, selon Mortureux (1997), diffusés en dehors des cercles de spécialistes du domaine auquel ils appartiennent. Ces termes, mis à la disposition de tous pour désigner les référents, (ex. *adjectif*, *préposition*, *syntaxe*, etc.), sont susceptibles de voir leur sens modifié, n'étant plus interprétés relativement à tous les autres termes de la terminologie de la discipline dont ils proviennent.

Selon Englebert (1993), la recherche d'une conformité avec un «code terminologique» serait une des exigences des enseignants envers les manuels de grammaire. Devant la surabondance des métalangages, qui peut parfois donner lieu à d'apparentes contradictions, et qui en aucun cas ne facilite l'apprentissage, la tentation, chez les enseignants, de simplifier certains termes dits compliqués (ou carrément de les éviter) est grande. Cette stratégie peut mener à la présentation de savoirs intermédiaires qui, en simplifiant la notion à enseigner, bloque bien souvent la compréhension. (Petiot 2000). Bronner et Larguier (2004) précisent à leur tour qu'un manque de rigueur dans le vocabulaire de l'enseignant, donc dans ce que nous appelons son lexique métalinguistique, peut mener à un glissement de sens des termes employés et mener à une incompréhension chez l'apprenant, incompréhension qui ne sera peut-être pas toujours décelée par l'enseignant au moment de son apparition.

Le métalangage occupe donc une place centrale en enseignement du français et son emploi par les enseignants mérite d'être étudié. C'est ce que nous proposons de

faire ici, en ciblant plus particulièrement le lexique métalinguistique employé dans le discours métalinguistique des enseignants de langue.

#### **II.4.4 Étude d'entrevues, analyse d'un discours dirigé**

Pour être en mesure d'étudier le lexique métalinguistique dont les enseignants font usage, nous nous sommes penchée sur l'étude d'un corpus d'entrevues réalisées auprès d'enseignants de français de la région de Montréal<sup>13</sup>. Cette méthode de recherche nous paraissait intéressante puisque, les enseignants étant amenés à se prononcer directement, d'une part sur leurs pratiques adoptées en classe et sur leurs perceptions face aux performances de leurs élèves, et, d'autre part, sur la compétence en français écrit d'un étudiant dont ils avaient à corriger le texte, les données métalinguistiques auxquelles nous pouvions ainsi avoir accès semblaient potentiellement riches.

#### **II.4.5 L'analyse de contenu**

Pour dégager de notre corpus des données interprétables au regard de nos hypothèses, nous nous inspirerons des méthodes d'analyse de contenu telles que présentées par Robert et Bouillaguet (1997). Ces méthodes nous guideront, dans la mesure du possible, dans notre analyse quantitative du corpus, à laquelle nous ajouterons des éléments propres à une analyse qualitative. Nous présenterons en détail les méthodes retenues au chapitre IV.

Il est important de préciser que la présente recherche se situe dans un contexte québécois et concerne des enseignants de français langue maternelle. Les résultats que nous obtiendrons et les observations que nous ferons à l'issue de ce travail s'appliqueront évidemment à ce contexte particulier seulement. Toutefois, la méthodologie adoptée et la problématique exposée sont applicables à toute autre

---

<sup>13</sup> Ce corpus d'entrevues sera introduit à la section § IV.1.

région, peu importe la langue enseignée, et peu importe si cet enseignement concerne une langue maternelle ou une langue seconde.

Mais avant d'aborder les données recueillies, nous proposons un survol de l'état des connaissances et des recherches en ce qui concerne le discours métalinguistique des enseignants de langue.

## CHAPITRE III : ÉTAT DE LA QUESTION

Métalangage et langue, sont, par définition, intimement liés<sup>14</sup>. Métalangage et enseignement des langues sont aussi étroitement liés, ce domaine d'activité utilisant presque inévitablement le métalangage pour tenir un discours sur l'objet d'étude, la langue.

Nous proposons, dans ce chapitre, un survol des études sur le métalangage utilisé en enseignement des langues qu'il nous a été possible de recenser. Il est important de souligner que peu d'études concernant l'analyse du discours métalinguistique des enseignants, et précisément l'analyse de leur lexique métalinguistique, ont été réalisées, surtout en ce qui concerne le discours métalinguistique des enseignants hors du contexte de la classe.

Tout d'abord, nous verrons que les recherches sur le métalangage favorisent l'étude d'un type de métalangage en particulier, le métalangage linguistique, auquel les auteurs réfèrent par *terminologie*. Nous examinerons par la suite les différents contextes dans lesquels les recherches sur le métalangage utilisé en enseignement ont été menées : étude du métalangage utilisé en enseignement des langues secondes ou étrangères ou en enseignement des langues maternelles, en situation de classe ou dans les manuels scolaires. Nous montrerons aussi que discours métalinguistique et activité de réflexion métalinguistique semblent être confondus.

### III.1 Métalangage et terminologie

Pour désigner le métalangage employé en enseignement des langues, l'usage de *terminologie* est plus répandu : on parle de *terminologie grammaticale* (Bain et Canelas-Trevisi (2004), Béguelin, de Pietro et Näf (1999), *grammatical terminology* Borg (1999) et Andrews (1999a)), de *terminologie de la grammaire* (Myhill (2000)), de *terminologie technique* (*technical terminology needed to describe language* Ellis 1994 in Andrews (1999a)). *Terminologie* étant pour nous synonyme de *lexique d'un métalangage encyclopédique-didactique*, cet emploi nous semble tout à fait justifié. Deux remarques s'imposent tout de même d'entrée de jeu.

---

<sup>14</sup> Rappelons que notre emploi de *métalangage* est un raccourci pour ce que Rey-Debove (1997) nomme *métalangage spécifique*, c'est-à-dire le langage portant exclusivement sur le langage en tant que domaine de connaissances.

Premièrement, les études concernant l'emploi du métalangage en enseignement des langues semblent presque exclusivement s'intéresser au métalangage linguistique (aussi appelé *terminologie*), très peu au métalangage de langue générale, qui, bien qu'étant composé de lexies ne relevant d'aucun domaine spécialisé, constitue tout de même un ensemble de lexies utilisées pour désigner des notions et des activités linguistiques.

Deuxièmement, la terminologie qui est principalement (sinon exclusivement) étudiée est la terminologie grammaticale. Cette deuxième remarque mérite quelques précisions.

### III.1.2 Terminologie grammaticale

Comme nous l'avons souligné au chapitre précédent (Cf. § II.4.1.1), la langue est, selon le cadre de référence dans lequel nous nous situons, un système fonctionnel constitué d'un lexique et d'une grammaire, scindée en plusieurs niveaux de fonctionnement, chacun de ces niveaux étant nécessairement impliqué dans le fonctionnement de la langue. Nous considérons d'une part que chacun de ces niveaux devrait être pris en compte dans l'ensemble des notions grammaticales enseignées dans les cours de langue, et d'autre part que le lexique et son organisation devraient aussi faire l'objet des cours de langues. Nous ne sommes donc pas tentée de restreindre nos observations à la seule terminologie grammaticale, d'autant plus qu'une certaine confusion semble régner quant à l'interprétation de ce concept.

En effet, l'enseignement d'une langue maternelle et l'enseignement de la grammaire de cette langue sont deux réalités qui semblent parfois interchangeables. Ainsi, la majorité des ouvrages didactiques concernant l'enseignement du français écrit concernent en fait l'enseignement de la grammaire du français. Matthey (1999) précise qu'en didactique, «*grammaire* renvoie d'une part à l'analyse grammaticale de la phrase et, d'autre part, à une nomenclature officielle des catégories et des fonctions identifiées par l'analyse» (Matthey 1996:55). Toutefois, nous savons que, dans la pratique, de plus en plus de notions linguistiques ne relevant pas de la grammaire, telle qu'elle vient d'être définie, font l'objet de l'enseignement du français langue

maternelle; c'est le cas notamment des notions textuelles et phonologiques. Ces notions semblent toutefois encore perçues comme des notions grammaticales, si l'on en croit De Gaulmyn, Gonnand et Luis (1996) qui, dans une étude portant sur l'acquisition des règles de la langue écrite, considèrent à juste titre comme termes correspondant à des notions grammaticales *conjuguer, féminin, règle*, mais aussi *brouillon, lettre (qui ne s'entend pas), texte, titre*, ces quatre derniers termes ne dénotant pas des notions grammaticales. Un problème apparaît donc clairement en ce qui concerne les notions linguistiques auxquelles réfère *grammaire*.

Bien qu'une ouverture soit faite en ce qui concerne l'enseignement des notions linguistiques ne relevant pas exclusivement de la grammaire, les notions grammaticales constituent encore l'essentiel des notions abordées en enseignement. Cela explique peut-être le fait que la terminologie la plus détaillée et la plus fréquemment citée soit la terminologie grammaticale. De plus, le fait que cette terminologie soit depuis longtemps le sujet de manuels et de grammaires la rend bien établie et étoffée. Toutefois, l'abondance des recherches au sujet de la terminologie grammaticale peut aussi s'expliquer par le fait que de cette terminologie est instable, évoluant au gré des réformes pédagogiques et théoriques.

Donc, d'une part, le terme *terminologie grammaticale* semble vague, référant tantôt à l'ensemble des termes dénotant des notions grammaticales (selon la définition de *grammaire* de Matthey 1996), tantôt à l'ensemble des termes dénotant des notions linguistiques. D'autre part, nous nous refusons, étant donné notre cadre théorique, à ne considérer que les notions grammaticales dans notre analyse du métalangage employé par les enseignants de français. En prenant en considération ces constatations, nous sommes tentée de nous dissocier, dans l'élaboration de notre projet, de cette tendance à favoriser principalement la terminologie grammaticale.

## **III.2 Différents contextes pour l'étude du métalangage utilisé en enseignement des langues**

Toutes les études concernant le discours métalinguistique des enseignants de langue situent ce discours dans un contexte de classe, aussi bien pour l'enseignement de langues secondes ou étrangères que pour l'enseignement de langues maternelles. Nous aborderons ici chacune des caractéristiques de ces études de façon isolée.

### **III.2.1 Métalangage et enseignement des langues secondes ou étrangères**

Les recherches concernant le métalangage et son emploi par les enseignants ont principalement été menées dans le contexte de l'enseignement de langues secondes ou étrangères<sup>15</sup> (Cf. entre autres Andrews 1999a, Andrews 1999b, Basturkmen, Loewen et Ellis 2002, Borg 1999). Cet intérêt particulier peut s'expliquer par le fait qu'en L2, la langue à enseigner est plus clairement considérée comme un objet d'étude à part entière, n'étant pas confondue avec la langue utilisée pour enseigner. Cet objet est peut-être alors plus facilement manipulable. Les questions soulevées par les études sur la terminologie (toujours principalement grammaticale) concernent la pertinence de l'usage d'une telle terminologie en situation d'enseignement d'une L2 et la proportion dans laquelle la terminologie devrait être utilisée<sup>16</sup>.

La situation de l'enseignement d'une L2 est très différente de celle dans laquelle s'effectue l'enseignement d'une langue maternelle. L'enseignement d'une L2 est souvent considéré comme l'enseignement d'une compétence de communication (Borg 1999), alors que l'enseignement d'une langue maternelle concerne l'explicitation de règles déjà intégrées par l'élève. L'élève apprenant une L2 n'a souvent aucune connaissance de la L2 au début du processus d'enseignement, au contraire de l'élève qui étudie, dans un contexte scolaire, une langue maternelle, qui lui maîtrise déjà la langue orale. Étant donné ces différences majeures, nous ne pousserons pas plus loin nos investigations à propos de la terminologie employée

---

<sup>15</sup> Dorénavant L2.

<sup>16</sup> Une revue des arguments pour et contre le recours à la terminologie dans l'enseignement des L2 est présentée dans Borg (1999).



dans l'enseignement d'une L2.

### III.2.2 Métalangage employé en classe

Toutes les études que nous avons pu recenser traitant du métalangage employé par les enseignants de langue (maternelle ou L2), y compris celles présentées plus haut, concernent l'emploi du métalangage en situation de classe. Cette préférence semble découler de l'objectif didactique à la base de ces études, objectif qui concerne l'amélioration des performances des élèves des classes de langue. Constamment à la recherche de nouvelles et de meilleures méthodes pour contribuer à l'amélioration des performances des élèves aux évaluations, les chercheurs étudient non seulement le métalangage que les enseignants emploient en classe pour transmettre les notions linguistiques, mais également celui que les élèves emploient pour interagir entre eux ou avec l'enseignant. Ce contexte de recherche particulier cible donc seulement une certaine portion du métalangage, celui auquel les enseignants décident consciemment d'avoir recours pour bien présenter et expliquer des notions à des élèves qui ne sont pas encore nécessairement familiers avec ces notions. Il s'agit donc précisément du métalangage que les enseignants emploient pour effectuer le transfert didactique des notions linguistiques. Ces études nous semblent donc offrir des résultats fragmentaires au regard de la problématique qui nous intéresse ici, qui est de découvrir quel métalangage les enseignants de langue utilisent lorsqu'ils parlent, de façon générale, de la langue qu'ils enseignent. Nos motivations sous-jacentes ne s'apparentant pas à celles des chercheurs soucieux d'améliorer l'enseignement et les performances des élèves, nous ne nous contenterons pas de l'étude du métalangage employé en classe.

### III.3 Métalangage vs réflexion métalinguistique

Nous avons vu que les études s'intéressant au métalangage préfèrent employer *terminologie* pour référer à ce que nous désignons à l'aide de *métalangage encyclopédique-didactique*. Une autre caractéristique importante des études s'intéressant au métalangage employé par les enseignants de langue est que, lorsque

le terme *métalangage* est employé, il semble plutôt faire référence au concept de réflexion métalinguistique. Cela a pour conséquence qu'une recherche ayant pour objectif de relever le métalangage employé par un enseignant de langue observera plutôt, dans les faits, la façon générale dont cet enseignant transmet les notions linguistiques qu'il a à transmettre ou la façon générale dont il s'exprime à leur sujet sans accorder d'importance particulière au lexique métalinguistique employé dans ce discours métalinguistique. Nous présentons ci-après quelques-unes de ces études, concernant, d'une part, les manuels scolaires et d'autre part, l'enseignement des L2.

### III.3.1 Réflexion métalinguistique dans les manuels

Les manuels scolaires, dans la mesure où on peut considérer qu'ils ont une influence importante sur le discours des enseignants qui les utilisent, constituent une source importante de lexies métalinguistiques potentiellement utilisées par les enseignants de langue. Les manuels étant à la fois accessibles et facilement analysables, plusieurs auteurs se sont intéressés à leur contenu. L'étude de Klein (1984) concerne le français tel qu'enseigné dans les établissements secondaires de la France pendant les années 1980<sup>17</sup>. L'auteur procède à une analyse comparative de trois manuels scolaires (destinés aux élèves) et s'attarde, entre autres, à la façon dont sont traitées les unités significatives, le but de la démarche étant de cerner la façon dont les «concepts linguistiques fondamentaux» sont présentés dans les manuels scolaires. Ainsi, il note chez Genouvrier et Peytard (1979) la façon dont est abordée la distinction entre mots pleins et mots fonctionnels, les seconds étant considérés comme ayant un sens plus restreint.

«Que nous écrivions : *mes, des, certaines ... leçons*, le signifié du groupe ne change pas radicalement; au contraire de : *mes leçons, chaussures, cousins ...*» (Genouvrier et Peytard 1979:110, cité dans Klein 1984:117).

---

<sup>17</sup> Les données linguistiques présentées dans cette étude ne sont certainement plus d'actualité; la méthode de recherche n'en demeure pas moins toujours valable.

L'auteur souligne qu'il semble, dans cette description de la distinction mot plein/mot fonctionnel, y avoir confusion entre la signification linguistique et le référent. Le danger d'une telle analyse pourrait être de faire croire que les «unités significatives qui appartiennent à des classes de substitution limitées (morphèmes grammaticaux) sont pratiquement dépourvues de sens» (Klein 1984:117), ce qui n'est pas un résultat que les enseignants de langue devraient vouloir obtenir.

Le problème de cette façon d'expliquer la différence entre les mots fonctionnels et les mots pleins ne se situe pas au niveau des compétences linguistiques que l'enseignant ou le concepteur de manuel a ou n'a pas. Le problème réside plutôt dans le discours métalinguistique employé pour présenter cette notion, entre autres dans les lexies métalinguistiques choisies pour expliquer la notion en question.

L'analyse que Klein fait du discours métalinguistique contenu dans le manuel de Genouvrier et Peytard n'est qu'un moyen lui permettant d'analyser les compétences linguistiques que ce discours révèle. Il n'a recours au discours métalinguistique que pour mettre en lumière les connaissances linguistiques sous-jacentes et les effets qu'une telle façon d'enseigner les notions pourrait avoir sur les élèves à qui ce discours métalinguistique s'adresse. L'accent est donc mis sur la réflexion métalinguistique à l'origine du discours métalinguistique. Le métalangage en tant que tel, et plus particulièrement le lexique métalinguistique, n'est pas directement ciblé. Il aurait certainement pu être intéressant pour Klein de recenser les lexies métalinguistiques employées, de les relier à un type de métalangage particulier, et ultérieurement, de tenter d'établir un lien de cause à effet entre la présentation des notions, jugée insuffisante par Klein, et le lexique métalinguistique employé dans cette présentation des notions.

Ainsi, si nous reprenons l'extrait présenté ci-dessus:

«Que nous écrivions : *mes, des, certaines ... leçons*, le signifié du groupe ne change pas radicalement; au contraire de : *mes leçons, chaussures, cousins ...*» (Genouvrier et Peytard 1979:110, cité dans Klein 1984:117)

dans lequel nous avons souligné toutes les occurrences de lexies métalinguistiques, nous pouvons constater que certaines de ces lexies appartiennent au métalangage typiquement linguistique; c'est le cas de SIGNIFIÉ et de GROUPE. Par ailleurs, cet extrait contient également une lexie provenant du métalangage de langue générale : CHANGER.

Analyser les façons dont les concepts linguistiques sont présentés en mettant l'accent sur le lexique métalinguistique employé pour les présenter aurait peut-être permis à Klein de cerner les failles (mais aussi les forces) de cette présentation. Ce que nous constatons toutefois, c'est que les études disant s'intéresser au discours métalinguistique des enseignants de langue ciblent plutôt les **réflexions métalinguistiques** sous-jacentes à ce discours métalinguistique.

### III.3.2      **Réflexion métalinguistique en contexte de classe de L2**

Activités de réflexion métalinguistique et discours métalinguistique semblent aussi être confondus chez Borg (1999), qui s'intéresse au métalangage employé en classe par des enseignants d'anglais langue seconde<sup>18</sup>. Sa démarche consiste à enregistrer les propos des enseignants en contexte de classe et ensuite à confronter les enseignants avec leurs propos pour recueillir leurs commentaires au sujet de leur discours métalinguistique. Ce qui prime, encore une fois ici, ce sont les réflexions métalinguistiques à la base de ce discours métalinguistique, et non précisément les éléments constitutifs de ce discours métalinguistique. Ainsi, Borg remarque qu'un enseignant utilise plus fréquemment des termes issus de la terminologie grammaticale alors qu'un autre s'efforce de les éviter (pour des raisons pédagogiques que cet enseignant explique par la suite), qu'un enseignant utilise aléatoirement des lexies du métalangage de langue générale et des termes en fonction de la matière à enseigner, du degré d'avancement de ses élèves, des demandes explicites des élèves, etc. En

---

<sup>18</sup> Bien que nous ayons établi que le contexte de l'enseignement d'une L2 ne pouvait être comparé à celui de l'enseignement d'une langue maternelle, nous croyons que l'étude de Borg mérite d'être considérée pour la façon plus précise qu'il a de s'intéresser au métalangage.

ayant comme matériau de recherche un corpus d'interventions en classe, Borg s'attarde à la façon générale dont le lexique métalinguistique est employé et non à la constitution spécifique de ce lexique. Ainsi, lorsqu'il évoque textuellement les propos d'un enseignant en classe concernant la façon d'utiliser le verbe anglais *want* :

«With a verb, “want” takes “to” and we can follow it with an object if there's someone else» (Borg 1999:107)

ce n'est que dans le but de souligner le fait que l'enseignant à l'origine de cette remarque a choisi d'utiliser des termes grammaticaux pour expliquer la notion linguistique en question. Il met ensuite cette pratique de l'enseignant en opposition avec la pratique d'une autre enseignante qui ne fait pas un usage explicite de la terminologie dans son enseignement, entre autres lorsqu'elle présente les différentes façons de formuler une demande en anglais :

«So you've got “would you mind”, and what have you got next?» (Borg 1999:115)

Borg, en ne considérant que la **terminologie** employée par les enseignants, semble ignorer les lexies appartenant aux autres types de métalangage, ou du moins il semble ne pas les considérer comme lexies métalinguistiques (auquel il réfère par *alternative form of terminology*). Il nous apparaît important de recenser toutes les unités lexicales employées pour désigner des entités ou des activités linguistiques pour ensuite être en mesure de faire un portrait global du lexique métalinguistique tel qu'il est employé par les enseignants de langue. Cependant, ce que nous croyons important de souligner, c'est le fait que l'étude de Borg, qui s'intéresse à l'usage de la terminologie grammaticale, se concentre en fait principalement sur la **façon** dont cette terminologie est utilisée pour transmettre les notions linguistiques à transmettre, sans trop s'attarder à la constitution précise de cette terminologie.

Notre problématique étant claire à ce sujet, nous voulons nous intéresser spécifiquement aux lexies métalinguistiques employées par un enseignant de langue et non aux activités de réflexions métalinguistiques qu'il effectue. Notre recherche ne s'inscrira donc pas complètement dans la lignée de celles ci-dessus mentionnées.

### III.4 Analyse de la terminologie employée par les enseignants de langue

Plus près de nos intérêts, en dépit du fait qu'elle soit menée dans un contexte de classe, se situe l'étude de Bain et Canelas-Trevisi (2004), qui s'intéresse, entre autres, à découvrir «quels métalangages sont effectivement utilisés en classe» (Bain et Canelas-Trevisi 2004:2). Ces auteurs restreignent toutefois leurs recherches au métalangage utilisé pour l'enseignement des notions linguistiques se rapportant au texte, leur but étant de déterminer si le métalangage employé par les enseignants en situation d'enseignement contribue à la bonne transmission des connaissances linguistiques (ici précisément textuelles).

Bien que cette étude sur le métalangage dévie quelquefois vers une étude des connaissances simplement linguistiques des enseignants mises au jour par le métalangage qu'ils emploient (donc vers une étude des réflexions métalinguistiques des enseignants), nous retiendrons plusieurs points pertinents de Bain et Canelas-Trevisi (2004), notamment en ce qui concerne leur méthodologie de recherche. Ainsi, les auteurs travaillent sur un corpus, constitué de séances en classe, duquel ils recensent les occurrences de lexies métalinguistiques.

L'intérêt principal de la démarche de Bain et Canelas-Trevisi (2004) est le fait qu'ils tiennent compte des lexies métalinguistiques n'appartenant pas à une terminologie en particulier. Ils nomment ces lexies *termes jokers* ou *génériques*. Ils commentent les fréquentes apparitions de ces termes jokers dans le corpus en suggérant que les enseignants évitent peut-être la terminologie («des désignations grammaticales spécifiques» Bain et Canelas-Trevisi 2004:9) parce qu'ils considèrent que les élèves ne la maîtrisent pas suffisamment. Notre problématique ne faisant pas

intervenir d'élèves, il devient intéressant pour nous de recenser ces termes jokers, ces lexies du métalangage de langue générale, apparaissant dans notre corpus. Seront-ils aussi nombreux que ceux recensés par Bain et Canelas-Trevisi (2004)? Dans ce cas, l'argument avancé par ces derniers ne tiendrait plus : les enseignants de langue s'exprimant sur la langue en présence d'un interlocuteur expert ne peuvent douter des connaissances terminologiques de cet intervieweur spécialiste.

Les auteurs observent également que la fréquence d'utilisation de termes linguistiques augmente lorsque du matériel didactique est mis à contribution en cours de leçon. Ces conditions ne pouvant être satisfaites dans le cadre de la présente recherche, il serait intéressant de constater que certains des enseignants interrogés font une plus grande utilisation du métalangage linguistique, utilisation que nous ne pourrions pas mettre en relation avec les supports didactiques.

Nous nous inspirerons donc de la démarche et des résultats de Bain et Canelas-Trevisi (2004) pour mener à bien la présente recherche, même si nous divergerons en ce qui concerne les visées de recherche et le contexte dans lequel notre corpus a été constitué. En effet, l'objectif de ces auteurs étant d'établir le rôle du métalangage dans la (bonne) présentation des notions linguistiques, leurs observations tendent à concerner principalement les situations où l'enseignant a fait un «mauvais» usage du métalangage (utilisation d'un terme joker là où il aurait dû utiliser un terme, emploi d'un terme simplement en guise d'étiquette, sans en exploiter le potentiel textuel, etc.) Nous éviterons ce genre d'observations, notre but n'étant pas de juger du bon ou du mauvais emploi d'un terme, mais simplement de découvrir quel est le lexique métalinguistique employé dans le discours métalinguistique des enseignants de langue et dans quelle proportion il est utilisé.

Une autre particularité de notre recherche concerne la provenance des données : nous disposons d'un corpus d'entrevues d'enseignants de français langue maternelle ayant pour sujet la langue enseignée. Nous croyons que ce contexte permet l'apparition de lexies ne se retrouvant pas nécessairement dans le discours d'un même

enseignant en situation de classe. En effet, comme le suggèrent Bain et Canelas-Trevisi (2004), certaines lexies métalinguistiques seront évitées en classe pour ne pas confondre l'élève inutilement. Nous croyons que l'enseignant sera moins tenté d'éviter l'emploi de certaines lexies lorsqu'il se trouve face à un intervieweur<sup>19</sup>.

Une particularité supplémentaire de la recherche qui nous occupe est le caractère général du thème des entrevues constituant le corpus. Les questions posées aux enseignants concernent leur pratique du métier en général et suscitent des réponses qui ont trait à la langue enseignée en général. Le but de ces entrevues n'étant pas de s'informer directement des «stratégies» mises en action par les enseignants lors de leurs interventions ni de connaître explicitement l'usage que les enseignants font du métalangage, nous croyons qu'elles constituent un corpus potentiellement pertinent au regard de notre problématique.

La recherche que nous proposons ici diffère donc sensiblement de toutes les autres présentées jusqu'à maintenant. Rappelons tout d'abord que nos intentions, plus linguistiques que didactiques, ne nous poussent pas à recueillir des données en situation de classe directement. Précisons également que notre contexte de recherche ne cible que des enseignants de français langue maternelle de la région montréalaise, quoique nous considérons que nos hypothèses et notre démarche s'appliqueraient également pour toute autre langue maternelle enseignée et pour toute autre région. Enfin, soulignons que notre recherche visant à déterminer quel est le lexique métalinguistique employé par les enseignants de français langue maternelle s'intéresse à tous les types de métalangages susceptibles d'être rencontrés dans le corpus à l'étude. Nous ne restreignons nos recherches ni à un domaine linguistique spécifique, ni à une terminologie particulière. Nous tentons donc de recenser les lexies métalinguistiques rendant compte de toutes les notions linguistiques apparaissant potentiellement dans le discours d'un enseignant (qu'il s'agisse de

---

<sup>19</sup> Dans le cas qui nous intéresse, les intervieweurs étaient des assistants de recherche associés à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal venus s'enquérir des différentes mesures d'aide en français adoptées par l'enseignant (Cf. §IV.1).



notions grammaticales, textuelles ou encore lexicales ou sémantiques), que ces lexies soient associées à une terminologie établie ou non.

## CHAPITRE IV : TRAITEMENT DU CORPUS D'ENTREVUES

Ce chapitre concerne la méthodologie adoptée pour le traitement du corpus d'entrevues utilisé dans le cadre de la présente recherche ainsi que pour le traitement de ses éléments constitutifs, en prévision de l'analyse des données, qui sera le sujet du chapitre suivant. Ce chapitre s'inspire largement des propositions contenues dans Robert et Bouillaguet (1997) quant à l'analyse de contenu.

## IV.1 Présentation du corpus

Le corpus qui servira de matière première à notre analyse est constitué d'entrevues menées dans le cadre d'une recherche sur les mesures didactiques visant l'amélioration du français écrit (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing 2005).

Ces entrevues ont été réalisées dans la région montréalaise auprès d'enseignants de français de tous les niveaux scolaires : primaire (6<sup>e</sup> année), secondaire (5<sup>e</sup> année), collégial, universitaire. Les enseignants des niveaux primaire et secondaire ont comme public cible des classes régulières, alors que les enseignants des niveaux post-secondaires s'adressent soit à des classes de mise à niveau, soit à des étudiants individuels venus consulter un service d'aide personnalisé en français écrit, soit encore à des groupes formés dans le cadre d'ateliers donnés sur le français. Les entrevues contiennent une part de discours libre, constitué des réponses des enseignants à des questions générales ciblant leurs pratiques didactiques, leurs évaluations des problèmes éprouvés par leurs élèves et leurs perceptions quant à l'apport de leurs interventions sur l'évolution scolaire de leurs élèves tout au long de l'année. On retrouve également dans ces entrevues une part de discours dirigé obtenu lors d'une tâche de correction orale d'une production écrite d'un élève.

Chaque enseignant a, dans la plupart des cas, répondu à deux entrevues; une entrevue au début de l'intervention étudiée dans cette recherche (d'une durée d'une année scolaire ou d'une session) et une à la fin de l'intervention. Ces 61 entrevues se répartissent en quatre groupes de la façon suivante :

- 25 entrevues au niveau primaire, réalisées auprès de 13 enseignants;
- 10 entrevues au niveau secondaire, réalisées auprès de 6 enseignants;
- 17 entrevues au niveau collégial, réalisées auprès de 9 enseignants;
- 9 entrevues au niveau universitaire, réalisées auprès de 5 enseignants.

Les questions posées lors de ces entrevues ont donc originellement servi à évaluer l'effet de mesures d'aide en français écrit. Notre démarche étant tout autre, nous n'avons utilisé les questions et les réponses composant ces entrevues que pour constituer un corpus, une base de données lexicales, qui nous permettra de mettre nos hypothèses à l'épreuve en ce qui concerne le discours métalinguistique des enseignants de français s'exprimant sur la langue.

Bien que notre problématique de départ ne soit pas la même que celle des chercheurs ayant mené l'étude dans le cadre de laquelle les entrevues ont été réalisées, nous croyons pouvoir obtenir un nombre important de données pertinentes au regard de notre problématique. La portion des entrevues qui consiste en du discours libre nous fournira potentiellement des informations sur le discours métalinguistique des enseignants lorsqu'ils parlent librement de leur métier et conséquemment du français en général. Nous pourrions relever le lexique métalinguistique qu'ils utilisent pour nommer des entités linguistiques mais aussi des activités linguistiques, à quel type de métalangage ce lexique appartient, quelle part du lexique métalinguistique n'est pas utilisée, par quoi cela est remplacé, etc. La portion des entrevues consistant en une correction d'une production écrite d'un élève nous fournira également, nous l'espérons, des données métalinguistiques, mais cette fois, plus ciblées. Nous pourrions ainsi observer, par exemple, quel terme un enseignant utilise pour désigner une entité linguistique précise, une faute commise par l'élève, une propriété lexicale, une manipulation linguistique, etc.

Il est toutefois important d'insister sur le fait que l'objectif de l'étude de Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2005) était d'évaluer l'effet des mesures visant l'amélioration du français écrit. Par conséquent, ces auteurs ont cherché à mesurer la composante linguistique mise à contribution dans la compétence à écrire des élèves (afin de constater leur évolution, leur amélioration) et non la composante linguistique

générale. Il est alors probable que le contenu des entrevues issues de cette étude soit influencé par cette considération. Il faudra donc retenir, lors de l'interprétation des données recueillies de ce corpus, que le thème principal des entrevues le constituant était la compétence à **écrire** des élèves et non leurs compétences linguistiques générales. Ainsi, dans la poursuite de notre objectif visant à étudier le discours métalinguistique des enseignants de français, si nous ne rencontrons presque aucune forme renvoyant à des entités ou des activités linguistiques se rapportant à la phonologie par exemple, il ne faudra pas conclure que cela révèle une lacune terminologique des enseignants à ce niveau. Néanmoins, comme le français écrit est un domaine faisant appel à tous les modules de la langue, la pertinence du choix de cet ensemble d'entrevues comme corpus d'analyse n'est pas à remettre en question subséquemment.

## IV.2 Préparation du corpus

Les entrevues de notre corpus étaient déjà transcrites lorsque nous les avons reçues. Pour les besoins de la recherche dans le cadre de laquelle elles avaient été menées, la transcription mettait surtout en valeur le sens des énoncés. Puisque nous nous intéressons plutôt ici précisément à la forme exacte de ces énoncés (quelles lexies sont utilisées, lesquelles ne le sont pas), cette transcription a dû être affinée et normalisée<sup>20</sup>. En ayant recours aux bandes sonores originales des entrevues, chacun des mots-formes prononcés par les intervieweurs et les enseignants, chacune des pauses et des hésitations ont été transcrits minutieusement<sup>21</sup>. Une fois ce travail préliminaire accompli, le traitement du corpus a pu s'amorcer.

---

<sup>20</sup> Cet exercice a été complété, parallèlement à cette recherche, par les membres d'une équipe de recherche de l'Observatoire de linguistique Sens-Texte de l'UdeM : Samia Bouchaddakh, Andréanne Germain-Rouleau, Sara-Anne Leblanc, Mylène Perrault sous la direction d'Alain Polguère, dans le cadre d'un projet du CEFES de l'UdeM piloté par Sylvie Vandaele ("Élaboration et mise en ligne de corpus contrôlés pour l'enseignement en traduction, en terminologie des langues de spécialité et en sémantique lexicale").

<sup>21</sup> Les conventions d'écriture adoptées lors de ce processus, et que l'on retrouve dans les extraits d'entrevues intégrés au présent document, sont présentées dans la liste des conventions d'écriture (Cf. p. viii).

### IV.3 Traitement du corpus

Comme souligné précédemment (Cf. § II.4.5), la méthodologie retenue pour le traitement des données recueillies est celle de l'analyse de contenu, telle que présentée dans Robert et Bouillaguet (1997). Cette méthodologie propose quatre principales étapes d'analyse :

- la pré-analyse, étape qui consiste principalement en la délimitation du corpus pertinent (Cf. § IV.3.1);
- la catégorisation, étape concernant l'élaboration d'une grille de catégories qui serviront à catégoriser les éléments du corpus pertinent (Cf. § IV.3.2);
- le codage/comptage, étape consistant à distribuer chacun des éléments du corpus pertinent dans les catégories préétablies (Cf. § IV.3.3);
- l'interprétation des résultats, étape que nous examinerons aux prochains chapitres (Cf. § V et § VI).

#### IV.3.1 Délimitation du corpus pertinent

Ce n'est pas l'entièreté du corpus d'entrevues qui fera l'objet de notre étude. En accord avec nos hypothèses et nos questions de recherche, nous avons d'abord à cibler lesquels des éléments du corpus seront pertinents à analyser.

##### IV.3.1.1 Texte complet vs texte pertinent

Pour faciliter le traitement des données recueillies dans le corpus d'entrevues, nous utilisons un logiciel de concordances<sup>22</sup>. Les éléments du corpus y sont compilés, en fonction de leur similitude de forme, dans un catalogue à partir duquel il est possible d'accéder directement aux contextes dans lesquels les formes en question apparaissent. Nous obtenons donc une liste de formes et le nombre d'occurrences de chacune de ces formes, comme le montre l'extrait de catalogue ci-dessous.

---

<sup>22</sup> Le concordancier utilisé est Le Concordeur PPC version 3.1r1, développé par D. W. Rand (1997) ([www.davidrand.net](http://www.davidrand.net)) et disponible gratuitement sur le site Internet de l'Université de Montréal ([www.umontreal.ca](http://www.umontreal.ca)) au moment de notre étude.

Generic Form	Word	Count	Part of speech
	CLARTÉ	1	
	CLASSE	147	
	CLASSEMENT	1	
	CLASSENT	1	
	CLASSER	2	
	CLASSES	19	
	CLASSÉS	10	
	CLASSEUR	1	
	CLASSICISME	1	
	CLASSIQUE	2	
	CLASSIQUES	1	

Cet extrait nous indique entre autres que la forme *clarté* apparaît une seule fois dans le corpus d'entrevues, alors que la forme *classe* apparaît 147 fois.

De toutes les formes du corpus cataloguées, nous n'allons retenir que celles qui sont associées à des lexies désignant des référents linguistiques. Ce choix s'effectue en fonction de la problématique de départ et des hypothèses avancées. Puisque le but de la présente recherche est de découvrir quel est le lexique métalinguistique utilisé par les enseignants lorsqu'ils parlent du français, il est nécessaire de ne cibler que les formes associées à des lexies métalinguistiques qu'il est possible de retrouver dans le corpus. Ces lexies constitueront ce que, dans le cadre de cette recherche, nous considérerons comme le lexique du discours métalinguistique des enseignants de français.

#### IV.3.1.2 Délimitation des acceptions

Ayant établi que seules les formes du corpus associées à des lexies dénotant des référents linguistiques seront analysées, nous devons nous astreindre à un premier dégrossissage du corpus, consistant en une délimitation des acceptions recensées. Puisque le logiciel utilisé compile les éléments du corpus en fonction de leur forme, il a fallu procéder à la désambiguïsation des formes recensées.

Par exemple, réunies parce que partageant la même forme, les différentes acceptions associées à la forme *classe*, telles que présentée dans l'extrait ci-dessus, ont dû être départagées. *Classe* tel qu'on le retrouve dans

On se paire ensemble avec d'autres amis dans la **classe**. [section 14]

est un mot-forme de la lexie CLASSE ayant pour sens, grosso modo, 'groupe d'élèves'. Pour sa part, *classe*, tel qu'on le retrouve dans

Ils doivent écrire la **classe** de mots le genre le nombre. [section 14]

est un mot-forme appartenant à la lexie CLASSE dont le sens est, grosso modo, 'partie du discours'.

Nous nous retrouvons donc maintenant avec deux entrées de catalogue pour une même forme *classe* (ainsi que deux autres entrées pour une même forme *classes*), chacune de ces entrées étant associée à une lexie, comme le montre le nouvel extrait du catalogue.

Generic Form	Word	Count	Part of speech
	CLARTÉ	1	
CLASSE ('groupe d'él...	CLASSE\$	142	
CLASSE ('partie du d...	CLASSE†	5	
	CLASSEMENT	4	
	CLASSENT	1	
	CLASSER	2	
CLASSE ('groupe d'él...	CLASSES\$	15	
CLASSE ('partie du d...	CLASSES†	4	
	CLASSÉS	10	
	CLASSEUR	1	
	CLASSICISME	1	
	CLASSIQUE	2	
	CLASSIQUES	1	

Ce n'est que la forme *classe* (et la forme *classes*) qui désigne un référent linguistique qui sera retenue pour la présente étude. Après cette opération de délimitation des acceptions, nous avons généré un nouveau catalogue où chacune des



entrées consiste maintenant en un mot-forme, et non plus simplement en une forme.

#### IV.3.1.3 La lemmatisation

Le corpus maintenant dégrossi, il reste une autre étape à franchir avant de compléter la pré-analyse et de pouvoir procéder à la catégorisation des éléments du corpus. Cette étape est celle de la lemmatisation des mots-formes. Il s'agit donc de fusionner les mots-formes recensés appartenant à une même lexie. Par exemple, dans le catalogue généré par le concordancier énumérant toutes les formes du corpus, nous avons écarté une des acceptions de *classe* pour ne retenir que celle qui nous intéressait, mais nous nous retrouvons avec encore deux entrées correspondant à l'acception CLASSE 'partie du discours', comme le montre le deuxième extrait de catalogue ci-dessus : *classe* et *classes*.

Pour pouvoir analyser efficacement les données recueillies, il importe de regrouper ces deux mots-formes sous une seule et même entrée puisqu'ils appartiennent à la même lexie. Une fois cela accompli, tous les éléments qui apparaîtront dans notre catalogue et que nous aurons à catégoriser seront exclusivement des lexies. Voici un extrait de la version finale du catalogue où chaque entrée correspond à une lexie et duquel nous avons exclu, parce qu'elle ne désigne pas un référent linguistique, la lexie CLASSE 'groupe d'élèves'<sup>23</sup>.

Generic Form	Count	Part of speech
CLARTÉ	1	
CLASSE ('partie du d...	9	
CLASEMENT	4	
CLASSER	13	
CLASSEUR	1	
CLASSICISME	1	
CLASSIQUE	3	

<sup>23</sup> Notons que de cet extrait de catalogue, seules CLARTÉ et CLASSE seront conservées comme lexies du corpus pertinent.

Cette dernière étape complète la tâche de préparation du corpus, et, du même coup, la pré-analyse des données.

#### IV.3.2 Catégorisation des lexies du corpus

L'analyse des données proprement dite suit la pré-analyse. Cette autre grande étape de l'analyse de contenu s'effectue en deux temps : la catégorisation des lexies du corpus et le codage/comptage de ces lexies. Nous aborderons ici la catégorisation des lexies du corpus<sup>24</sup>. Concrètement, cela consiste en l'élaboration d'une grille de catégories qui permettra d'enregistrer chacune des lexies du corpus pertinent. Cette catégorisation suppose une bonne connaissance préalable du corpus. En effet, pour pouvoir proposer des catégories adéquates rendant compte à la fois de la problématique antérieurement exposée et du corpus tel qu'il apparaît, il faut d'abord être familier avec ce corpus. Nous y sommes arrivée de plusieurs façons<sup>25</sup>.

Premièrement, les transcriptions des entrevues ont été affinées et normalisées, comme nous l'avons déjà mentionné. Pour ce faire, nous avons tout d'abord écouté chacune des bandes audio. En plus de contribuer à préciser les transcriptions, cet exercice nous a permis de nous imprégner du contenu des entrevues et également de bien saisir les nuances des questions et des réponses ainsi que les informations sémantiques que seule la prosodie des locuteurs peut nous fournir.

En second lieu, nous avons lu et relu les transcriptions des entrevues. Cette dernière tâche nous a permis, en plus de nous familiariser encore mieux avec leur contenu, de procéder à une ultime uniformisation des transcriptions, préalablement effectuée par plus d'une personne. Cette tâche d'uniformisation a notamment consisté à choisir entre deux orthographes admises pour un même mot, à standardiser la transcription des hésitations, à rectifier certaines transcriptions, etc.

---

<sup>24</sup> Le codage/comptage fera l'objet de la section suivante (Cf. § IV.3.3)

<sup>25</sup> Cette tâche de familiarisation avec le corpus a bien sûr été effectuée avant la délimitation des acceptions et la lemmatisation des formes. Nous la présentons tout de même ici puisqu'elle est intimement liée à la tâche de catégorisation des données.

#### IV.3.2.1 Critères de catégorisation

L'élaboration d'une grille de catégories doit se faire, selon Robert et Bouillaguet (1997), en respectant certains critères. Pour être recevables, les catégories établies doivent être pertinentes, exhaustives, exclusives et objectives.

Les catégories doivent être pertinentes relativement à la problématique énoncée, c'est-à-dire qu'elles doivent être établies en fonction de la problématique, de façon à ce qu'elles contribuent à y répondre.

Les catégories doivent aussi être exhaustives, ce qui implique qu'elles doivent permettre de couvrir tout le corpus pertinent. Cependant, il est envisageable de devoir recourir à une catégorie «fourre-tout» pour prendre en compte les quelques rares lexies qui ne réussiraient à s'inscrire dans aucune autre catégorie.

L'exclusivité des catégories renvoie à l'impossibilité pour une lexie de se retrouver dans plus d'une catégorie à la fois. Les catégories doivent donc être établies de façon à ce que cette situation ne se produise pas.

Finalement, les catégories doivent respecter un critère d'objectivité. Elles doivent être formulées de sorte que la catégorisation puisse être effectuée de façon similaire par plus d'un expérimentateur.

Nous verrons plus bas, lorsque nous présenterons les catégories que nous avons retenues pour la présente analyse, qu'il nous faudra partiellement déroger à ces deux derniers critères.

Tous les critères introduits ci-dessus ont guidé l'élaboration de notre grille de catégories, qui s'est faite de façon théorique, préalablement au traitement des données. Selon Bain et Canelas-Trevisi (2004), une telle façon de procéder permet, une fois le traitement des données terminé, de rendre compte des catégories représentées dans le corpus autant que des catégories absentes du corpus. Précisons toutefois qu'une telle démarche a ses inconvénients, notamment lorsque les données concrètes seront confrontées aux catégories inspirées de la théorie. Nous remarquerons que, d'une part, nous n'avons pas pu respecter à la lettre les recommandations de Robert et Bouillaguet (1997), étant donné la nature de notre objet d'étude, la langue. Les données linguistiques sont en effet difficilement

catégorisables de façon exclusive et objective. D'autre part, nous verrons en détail, au chapitre suivant, les problèmes qu'une grille de catégorisation préalablement établie peut soulever.

Mais avant de discuter des problèmes inhérents à notre système de catégorisation, il serait de mise de présenter ce système.

#### IV.3.2.2 Présentation des catégories

La catégorisation se fera selon trois axes principaux. Chacun de ces axes correspond à un des trois angles sous lesquels le corpus pourra être étudié. Dans un premier temps, nous catégoriserons les données selon le type de référent désigné par les lexies recensées, ensuite selon le type de métalangage auquel les lexies appartiennent, et finalement selon le module linguistique auquel les lexies sont associées.

##### *IV.3.2.2.1 Catégorisation par type de référent*

Nous avons établi préalablement que les lexies retenues pour constituer le corpus pertinent sont les lexies désignant des référents linguistiques. Nous précisons ici la nature de ces référents.

#### **Entités linguistiques**

Nous considérons comme entités linguistiques les unités de la langue, par exemple une phrase, un adjectif, la cohérence d'un texte, la fonction d'un mot, etc. Strictement parlant, les deux dernières entités mentionnées sont plutôt des faits, la cohérence d'un texte étant une propriété de ce texte et la fonction d'un mot étant une relation que ce mot entretient avec les autres mots d'une phrase. Quoique cette distinction soit ténue, nous l'avons considérée lors de notre catégorisation selon le type de référent désigné. Nous verrons qu'elle ne revêt finalement que peu d'intérêt lorsque nous aborderons l'interprétation des résultats.

Nous disposons donc d'une première catégorie, celle des entités linguistiques,

qui se divise potentiellement à son tour en trois sous-catégories : les entités proprement dites, les propriétés et les relations.

Nous faisons entrer dans la sous-catégorie **entités linguistiques** les lexies du corpus pertinent désignant strictement des entités linguistiques. C'est le cas, entre autres, de ACCENT CIRCONFLEXE, BOUT, HISTOIRE, NOM, PARTICIPE PASSÉ, PHRASE, VERBE, etc.

La catégorisation de certaines de ces lexies mérite quelques précisions. Il ne fait aucun doute dans l'esprit du lecteur que la lexie VERBE désigne une entité linguistique, tout comme le fait la lexie PHRASE. Toutefois, il apparaît peut-être moins évident que les lexies BOUT et HISTOIRE en font autant. Nous devons préciser que nous avons retenu ces lexies comme membre du corpus pertinent parce que dans le contexte où elles ont été recensées, elles désignaient effectivement des entités linguistiques, comme illustré dans les extraits du corpus que voici :

Tsé des y a des **bouts** de phrases là mettons heu dernièrement je leur disais : « ça se dit pas ça dans une phrase. » [section 14]

si ils partent avec un "monsieur" au début de l'**histoire** ben ça va être "monsieur" pendant vingt... [section 2]

Nous percevons que ces deux lexies désignent des référents linguistiques, BOUT désignant (probablement) un syntagme ou une suite de mots, et HISTOIRE désignant un texte. Plus bas, nous verrons d'ailleurs que selon un autre axe de catégorisation BOUT et HISTOIRE seront dissociées de VERBE et PHRASE, les premières, lexies de la langue générale, n'appartenant à aucune terminologie, au contraire des secondes.

Nous plaçons dans la sous-catégorie **propriétés linguistiques** les lexies du corpus pertinent désignant des propriétés (d'entités) linguistiques. Nous retrouverons dans cette catégorie des lexies telles que AMBIGU, COMMENCER, LOGIQUE-adj, MASCULIN, MÉCANIQUE, VOULOIR DIRE. Précisons, pour une meilleure

compréhension, le contexte d'apparition de certaines de ces lexies dont la présence dans cette catégorie peut soulever des interrogations.

Par exemple un mot qui **commence** par "en"... [section 13]

des textes qui se tiennent qui sont **logiques** [section 47]

un mot qu'ils emploient dans | | Qui **veut** pas **dire** du tout ce qu'ils ce qu'ils pensent. [section 50]

c'est vraiment la minorité. Qui a compris la st\_ la **mécanique** et comment ça fonctionne la un texte cohérent c'est quoi? [section 37]

Nous faisons entrer dans la sous-catégorie **relations linguistiques** les lexies du corpus pertinent désignant des relations que les entités linguistiques peuvent entretenir. Nous y ferons apparaître notamment les lexies FONCTION, PARENT, RÉFÉRER, SYNONYME. Voici, une fois de plus, quelques contextes d'apparition justifiant notre catégorisation.

quand un des mots vont ensemble ben y y a quelque chose qui qui fait en sorte qu'ils vont ensemble. Hein? Y a quelque chose qui qui les rend heu **parents**. [section 26]

problème de référent sur le "nous" parce que le "nous" ne **réfère** pas à la même à la même heu au même groupe. [section 55]

Compte tenu du très petit nombre de lexies se retrouvant finalement dans les sous-catégories **propriétés linguistiques** et **relations linguistiques**, nous préférons regrouper, pour l'analyse, les trois sous-catégories ci-dessus présentées en une seule catégorie : **entités linguistiques**.

## Manipulations linguistiques

La deuxième catégorie de l'axe de catégorisation selon le type de référent se rapporte aux manipulations qu'il est possible d'effectuer sur les entités linguistiques.

Ces manipulations peuvent concerner la production linguistique ou encore la transformation de productions linguistiques. Les lexies qui apparaîtront dans cette catégorie désigneront donc des manipulations linguistiques de production ou des manipulations de transformation.

La sous-catégorie **manipulations linguistiques de production** regroupera les lexies suivantes, entre autres : ACCORD, ACCORDER, CITER, FORMER, PLACER, REPRISE.

Nous plaçons dans la sous-catégorie **manipulations linguistiques de transformation** des lexies telles que : COMPLÉTER, CORRIGER, ENLEVER, REMPLACER.

Comme ce fut le cas pour la catégorie **entités linguistiques**, nous remarquerons éventuellement que la sous-catégorie **manipulations linguistiques de transformation** n'est que peu représentée parmi les lexies du corpus pertinent, ce qui nous incitera à ne considérer qu'une catégorie, celle des **manipulations linguistiques**, plus généralement.

## Évaluation des performances linguistiques

. Notre objectif de départ était de recenser le lexique métalinguistique employé par les enseignants. Nous avons établi que les lexies composant ce lexique sont des lexies désignant des entités et des manipulations linguistiques. Toutefois, la nature du métier d'enseignant nous pousse à considérer un autre type de référent linguistique pouvant être désigné par les lexies rencontrées dans notre corpus : des lexies utilisées par les enseignants pour évaluer les performances linguistiques. Nous considérerons donc une nouvelle catégorie dans cet axe de catégorisation.

La catégorie **évaluation des performances linguistiques** comprendra des lexies telles que : BIZARRE, CLAIR, COMME IL FAUT, DÉCOUSU, INACCEPTABLE.

Notre premier axe de catégorisation, permettant de traiter les lexies du corpus pertinent selon le type de référent qu'elles désignent, comprend donc trois catégories : **entités linguistiques** (que nous savons regrouper des entités, des propriétés et des relations), **manipulations linguistiques** (de production et de transformation) et

**évaluations de performances linguistiques.** Ces catégories respectent les critères de catégorisation tels que proposés par Robert et Bouillaguet (1997). Elles sont, selon notre problématique de départ, pertinentes. Elles sont également exhaustives et exclusives, toutes les lexies du corpus pouvant être entrées dans l'une ou l'autre de ces trois catégories, mais jamais dans plus d'une catégorie à la fois. Finalement, elles respectent le critère d'objectivité dans la mesure où une catégorisation similaire aurait pu être faite par un autre expérimentateur.

#### *IV.3.2.2.2 Catégorisation par type de métalangage*

Le deuxième axe de catégorisation comprend trois catégories, correspondant chacune à un type de métalangage particulier : métalangage linguistique, métalangage didactique, métalangage de langue générale.

### **Métalangage linguistique**

Le métalangage de type linguistique comprend tous les **termes** employés par les enseignants pour désigner des référents linguistiques. Ces termes appartiennent à la terminologie linguistique telle que nous la connaissons, notre conception étant fortement influencée par notre cadre théorique de référence, la théorie Sens-Texte. Ainsi, nous reconnaissons comme terme du métalangage linguistique DÉTERMINANT (on s'organise pour que ils fassent les accords avec les **déterminants** [section 48]), FÉMININ (pour décider si un mot est **féminin** ou masculin ou des trucs comme ça [section 58]), PASSÉ SIMPLE (Mais m\_ moi je je demande toujours à mes élèves de pas écrire des verbes au **passé simple** quand c'est possible [section 13]). C'est principalement ce genre de termes que notre étude a pour objectif de recenser. Nous rencontrerons d'autres lexies, que nous reconnaissons comme des termes, mais qui, selon notre formation linguistique et notre «endocritinement» à la théorie Sens-Texte, n'appartiennent pas à la terminologie linguistique. Nous considérerons ces termes dans la catégorie suivante.



## Métalangage didactique

Le métalangage de type didactique comprend également des **termes**. Ces termes sont une fois de plus utilisés pour désigner des référents de nature linguistique. Ce qui distingue les termes de cette catégorie des termes de la catégorie précédente est la terminologie à laquelle ils appartiennent. Nous considérerons comme termes du métalangage didactique des termes issus de la terminologie de la didactique des langues ainsi que de la didactique textuelle. Notons que, selon certains domaines de la linguistique théorique (analyse du discours, stylistique), la terminologie textuelle n'est pas à dissocier de la terminologie linguistique. Nous répétons que notre système de catégorisation est le reflet du cadre théorique de référence dans lequel nous évoluons, la théorie Sens-Texte. Puisqu'au sein de cette théorie les notions textuelles sont très peu exploitées, nous n'avons pas considéré la terminologie textuelle comme appartenant à la terminologie linguistique, ni donc comme appartenant au métalangage de type linguistique.

Nous ferons donc apparaître dans cette catégorie des lexies désignant des référents linguistiques, mais considérés en didactique des langues ou en didactique textuelle. Les lexies du corpus pertinent qui entreront dans cette catégorie pourront correspondre d'une part à des termes typiquement employés en didactique des langues, tels que CORRECT, CORRIGER, ERREUR, FAUTE, INAPPROPRIÉ, RÉVISER, etc. Les lexies du métalangage didactique correspondront d'autre part à des référents linguistiques associés au domaine du texte, de sa production, de sa composition et de son analyse. Nous y retrouverons entre autres COHÉRENCE, ÉLÉMENT DÉCLENCEUR, INTRODUCTION, THÈME, TEXTE ARGUMENTATIF, etc.

Outre notre cadre théorique de référence, le thème des entrevues nous a poussée à considérer les termes de la terminologie textuelle comme n'appartenant pas au métalangage linguistique, mais bien comme termes du métalangage didactique. Comme les entrevues s'intéressaient principalement au français écrit, les questions concernant les productions écrites, leur structuration, leur cohérence, etc. étaient assez nombreuses. Les réponses et les commentaires des enseignants semblaient souvent relever du programme d'enseignement et des exigences ministérielles quant

aux productions des élèves. Nous avons donc associé une bonne partie des termes de la terminologie textuelle à une terminologie didactique. Ces choix auront une influence quant aux résultats que nous obtiendrons lors de l'interprétation des données appartenant à la catégorie **métalangage didactique**. Notons également qu'une partie importante des termes que nous faisons appartenir au métalangage linguistique sont aussi utilisés par la terminologie didactique. Nous choisissons tout de même, considérant les fondements théoriques linguistiques à la base du présent travail, de catégoriser ces termes dans le métalangage linguistique.

Pour les besoins de la présente recherche, il est important de considérer le métalangage didactique (tel que nous venons de le décrire). Ainsi, nous pourrions comparer l'importance des lexies provenant du métalangage didactique dans le lexique métalinguistique des enseignants par rapport aux lexies du métalangage linguistique. Il nous sera aussi possible de constater à quelles fins les termes didactiques sont utilisés, dans quelle proportion, à quels niveaux scolaires, etc.

### **Métalangage de langue générale**

Le métalangage de langue générale constitue la dernière catégorie de l'axe de catégorisation selon le type de métalangage. Ce métalangage comprend des termes n'appartenant à aucun domaine de spécialité. L'emploi de *terme* pour désigner les éléments de cette catégorie est donc abusif. Il serait plus juste de parler simplement de **lexies**. Ces lexies appartiennent au lexique de la langue générale. Nous les considérerons tout de même dans notre étude, puisque faisant partie de notre corpus pertinent, elles désignent des référents linguistiques. Elles semblent être employées par les enseignants lorsqu'ils parlent de la langue là où nous nous attendrions à rencontrer des termes du métalangage linguistique ou du métalangage didactique. En voici quelques exemples :

Oui ma priorité c'était : « est-ce que mon texte est **beau**? Est-ce que mon texte est correct? Est-ce que je l'ai **bien** fait? » [section 16]

Les textes sont plus longs. Le vocabulaire plus **complexe**. [section 47]

Y a un vocabulaire qui est **imprécis** généralement. Y a des **mauvaises** utilisations de verbes. [section 38]

Y faut qu'ils aient confiance pis qu'ils arrêtent de se demander toujours heu : « ça **prend**-tu un "s"? » [section 59]

Bien qu'à l'origine notre intention en étudiant le discours métalinguistique des enseignants de français était d'observer leur utilisation des termes linguistiques (et par la suite de termes didactiques), il nous est vite apparu qu'il fallait considérer toutes les lexies dénotant des référents linguistiques, qu'il s'agisse de termes ou non. Pour déterminer de façon détaillée quel est le lexique métalinguistique employé par les enseignants de langue, il est tout aussi important d'observer les termes qui apparaissent dans leur discours que ceux qui n'y apparaissent pas, remplacés par des lexies de la langue générale. Nous nous retrouvons donc avec deux grands ensembles de termes, le métalangage linguistique et le métalangage didactique, les lexies appartenant au métalangage de la langue générale pouvant être considérées comme des «vulgarisations» des termes de chacun de ces deux grands ensembles.

Les critères d'élaboration de catégories présentés dans Robert et Bouillaguet (1997) ont ici aussi guidé notre tâche. Les catégories de l'axe de catégorisation selon le type de métalangage sont pertinentes : elles rendent compte de la problématique. Elles sont exhaustives : elles couvrent l'ensemble du corpus pertinent. Elles sont également exclusives, chaque élément du corpus pertinent, c'est-à-dire chaque lexie rencontrée dans le corpus pertinent, n'apparaissant que dans une seule de ces catégories. Le critère d'objectivité est certainement le critère respecté de la façon la moins rigoureuse. En effet, compte tenu du genre de tâche effectuée, et des influences théoriques à la base de notre catégorisation, les catégories créées sont le plus objectives possible : la même tâche effectuée par un autre expérimentateur ayant la

même formation linguistique préalable devrait idéalement conduire à des résultats similaires.

#### *IV.3.2.2.3 Catégorisation par module linguistique*

Les catégories retenues pour ce troisième axe de catégorisation ont été choisies afin de refléter la problématique et de contribuer à répondre aux questions de départ. C'est ce que Bain et Canelas-Trevisi (2004) (Cf. § III.4) ont fait en inférant leurs catégories, et la distribution des éléments de leur corpus à l'intérieur de celles-ci, à partir du discours de l'enseignant interviewé, à partir des questions de l'intervieweur et/ou à partir du contexte. D'une façon différente, pour l'élaboration des catégories de ce troisième axe, nous nous sommes plutôt laissé guider par la linguistique (en tant que discipline) et la langue (en tant que système). Nous admettons que ces catégories existent indépendamment du corpus et qu'elles peuvent s'appliquer à n'importe quel corpus d'entrevues auprès d'enseignants. Elles proviennent directement de la linguistique et correspondent aux modules de fonctionnement du système qu'est la langue (sémantique, syntaxe, morphologie, phonologie, phonétique). Nous pouvons donc affirmer que ces catégories linguistiques ont été **choisies** en fonction de la problématique de départ et dans le but de répondre aux questions de recherche (de quoi est constitué le lexique métalinguistique des enseignants et à quel type de métalangage peut-on associer les lexies de ce lexique métalinguistique ?), mais nous pouvons difficilement affirmer que ces catégories ont été **créées** dans ce but.

Les cinq premières catégories linguistiques retenues dans ce deuxième axe de catégorisation sont calquées sur les cinq modules de fonctionnement de la langue (Cf. § II.4.1.2). Nous les présentons maintenant de façon détaillée.

### **Sémantique**

La catégorie **sémantique** regroupera les lexies désignant des référents ayant trait au sens d'une lexie ou d'un énoncé. Nous y placerons des lexies du genre, DÉFINITION, DÉGAGER, MESSAGE, SENS. Comme certaines des lexies présentées ici

peuvent théoriquement s'apparenter à d'autres modules de la langue, nous fournirons un extrait du corpus pour chacune des lexies, afin que le lecteur puisse les replacer dans leur contexte initial d'apparition.

c'est pas nécessairement la première **définition** qui est la bonne là quand heu tu veux vérifier si un mot se dit. [section 32]

Il faut que le mot il **dégage** un **message** qui est clair [section 5]

"respirer peu" dans le **sens** de pas du tout? [section 5]

## Syntaxe

Cette catégorie particulière sera utilisée pour toutes les lexies du corpus désignant des référents linguistiques qui ont trait à la syntaxe. Il pourra s'agir de lexies se rapportant à la syntaxe de la phrase de façon générale, mais aussi plus précisément aux types de phrases, aux groupes constituants de la phrase, aux fonctions syntaxiques des mots-formes de la phrase, aux phénomènes de reprise et de pronominalisation, à la concordance des temps au sein de la phrase graphique<sup>26</sup>, aux prépositions régies, aux parties du discours des lexies, au genre des noms, à la ponctuation, etc. Nous placerons donc entre autres dans cette catégorie les lexies ANTÉCÉDENT, COHÉSION, COMPLÉMENTS, CONSTRUIRE, COORDINATION, GROUPE, SUBORDONNÉE, SYNTAXE, VIRGULE, etc. Les mots-formes des lexies appartenant à la catégorie **syntaxe** sont mis en évidence dans les extraits suivants :

être capable de **construire** une phrase avec une **syntaxe** qui est aussi heu acceptable pour des élèves de cet âge-là [section 5]

On va travailler à embellir des phrases rajouter des **compléments**. [section 14]

« quand vous écrivez une phrase ça prend ces deux **groupes**-là. Ils sont obligatoires. **GNS** le **GV**. » [section 23]

---

<sup>26</sup> Nous adhérons ici à la classification de Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2005:24-25) qui considèrent comme syntaxiques des erreurs concernant entre autres les constituants essentiels de la phrase, la construction des groupes formant la phrase, la juxtaposition, la coordination, la subordination et la concordance des temps.

Y a pas de y a pas d'**antécédent** ici. Y a pas de procédé de **reprise** heu.  
[section 38]

confondre le **sujet** avec le C\_ le le **COD** par exemple [section 54]

ce n'est pas une **coordination** du même ordre donc problème de **syntaxe**  
dans la lié à la **coordination** de **subordonnées**. [section 61]

Alors passé simple imparfait woup retour dans le présent donc il y a un manque  
de de **cohésion** au niveau des temps. [section 5]

mettre heu les **virgules** pour l'**énumération** isoler le **complément** en début de  
phrase [section 14]

mais c'est pas là-dessus qu'on va insister. C'est plus sur la **virgule** son **emploi**  
**structurant** dans une phrase. [section 59]

Dès que ils nomment quelque chose heu dès qu'ils ont l'impression que y a une  
explication ou une **énumération** qui s'en vient pourtant c'est juste un  
**complément** là ils mettent **deux-points**. [section 35]

## Morphologie

Les lexies du corpus pertinent de cette catégorie sont celles qui désignent des  
référents linguistiques appartenant au module morphologique de la langue. Ces  
référents concernent le mot-forme, la flexion des noms et des adjectifs, la conjugaison  
des verbes, l'accord, etc<sup>27</sup>. Les lexies ACCORDER, MOT<sup>28</sup>, PASSÉ SIMPLE, PLURIEL,  
TERMINAISON, entre autres, apparaîtront dans cette catégorie.

si vous bloquez à chaque **mot** : « est-ce que j'**accorde** de même » vous perdez  
le fil de vos idées. » [section 53]

vu que c'est sa [court silence] tsé sa **terminaison** qui est pas bonne heu j'ai mis  
une faute de verbe [section 7]  
à date il a mis des verbes au **passé simple** [section 13]

<sup>27</sup> Plusieurs des thèmes regroupés ici dans la catégorie morphologique sont, en didactique, regroupés sous l'appellation orthographe grammaticale (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2005:24-25)).

<sup>28</sup> Il s'agit ici de la lexie MOT employée en tant que synonyme de MOT-FORME.

Alors "étaient" heu il est au **pluriel** on le met au **singulier**. [section 15]

## Phonologie/Phonétique

Pour être en accord avec notre cadre théorique de référence, la théorie Sens-Texte, et avec le choix que nous avons fait d'établir les catégories linguistiques en nous appuyant sur les modules de la langue, nous devrions présenter deux catégories différentes : **phonologie** et **phonétique**. Cette distinction théorique existe bel et bien, mais nous allons préférer, dans le cadre de cette recherche, ne pas l'actualiser et réunir au sein d'une seule catégorie d'analyse les modules phonologique et phonétique. Ce choix est motivé par plusieurs considérations.

Premièrement, dans le cadre de notre recherche qui s'appuie sur un corpus oral, les phénomènes relevant de la phonologie et ceux qui relèvent de la phonétique sont difficilement dissociables de façon objective. En effet, il est difficile de décider à quel module de la langue (phonologie ou phonétique) appartient un phénomène linguistique tel que celui qui est désigné par l'emploi de la lexie SON dans l'extrait suivant :

y a des des mots qui sont écrits au **son** comme par exemple "Nous comsions commencions à pleurer". [section 1]

Cette remarque de l'enseignant interviewé a été émise au sujet d'une phrase écrite par un élève. Pouvons-nous considérer que cette observation (*comsions est écrit au son*) appartient au domaine de la phonétique? Pour ce faire, il faudrait avoir accès à la transcription phonétique étroite correspondant à la prononciation de *commencions* de la personne qui a écrit *comsions*, à savoir l'élève auteur de la phrase contenant cette forme. Une telle transcription n'est évidemment pas disponible. Pouvons-nous alors considérer que cette observation relève du domaine de la phonologie? Il faudrait dès lors prouver que *comsions* (hypothétiquement prononcé [kɔmsjɔ̃]) et *commencions* (possiblement prononcé [kɔmãsjɔ̃]) sont deux variantes orales acceptables pour le

mot-forme *commencions*. Comme il ne nous est pas possible d'effectuer toutes ces vérifications et comme cela n'est pas non plus le but de la présente recherche, nous croyons qu'il nous est permis de combiner les modules linguistiques phonologie et phonétique en une seule catégorie d'analyse.

Deuxièmement, le corpus sur lequel se fonde notre analyse est un corpus d'entrevues ayant pour thème le français écrit. Il nous apparaît plus ou moins pertinent d'y rechercher des données d'ordre phonique. Notre intention étant de relever les emplois de lexies métalinguistiques, nous croyons que les lexies ayant trait à la phonologie et à la phonétique seront rarement rencontrées<sup>29</sup>. La fine distinction théorique à établir entre ces deux modules et les difficultés que nous éprouverons pour l'établir, en raison de la nature de notre corpus d'entrevues, nous poussent donc à regrouper la catégorie **phonologie** avec la catégorie **phonétique** en une seule catégorie **phonologie/phonétique**.

Cette catégorie comprendra des lexies désignant des référents linguistiques se rattachant aux modules phonologie/phonétique. Il pourra s'agir de référents linguistiques associés aux phénomènes de prononciation (prononciations particulières, difficultés de prononciation), aux variantes phonologiques, etc. Les lexies BRUIT, ENTENDRE, SON appartiendront, ainsi que quelques autres, à cette catégorie.

Aussi des fois je travaille les **sons** avec les élèves [section 23]

J'ai une élève tout à l'heure elle me demandait : « l\*\*\* "juge" on met-tu un "r" quand on écrit "juge"? » "Juge"! J'ai dit : « est-ce que tu **entends** le **son** "r"? Le **bruit** "r"? » Tsé. Pis elle me disait : « non » tsé « il me semble que je l'**entends** pas » [section 23]

---

<sup>29</sup> Il nous sera tout de même possible d'en rencontrer quelques-unes, comme nous le verrons un peu plus bas.



## Signifiant graphique

Parce que nous ne pouvions pas déterminer à laquelle des catégories phonologie ou phonétique appartiennent les lexies désignant des référents linguistiques de nature phonique, nous avons choisi de regrouper ces deux catégories. Il nous apparaît toutefois nécessaire de disposer d'une catégorie particulière pouvant prendre en compte les lexies désignant des signifiants linguistiques. Lorsqu'il est question de texte écrit, les signifiants sont d'ordre graphique. La catégorie **signifiant graphique** a donc été créée pour réunir des lexies dont le référent se rapporte à l'orthographe lexicale, au système phonographique de la langue, aux caractères graphiques. Elle contiendra entre autres les lexies ACCENT, APOSTROPHE, CONSONNE, LETTRE, ORTHOGRAPHE.

"le père était devenu fou parce que il" donc j'ai enlevé le "e" pis heu j'ai mis une **apostrophe** [section 9]

"qu'avant" y a pas de heu d'**accent** sur le "àvant". [section 15]

Moi le le les mots qui me posent des problèmes c'est les doubles **consonnes**. [section 32]

Y a des erreurs d'**orthographe** aussi double "l" double "r" heu. [section 38]

J'ôterais le "mais" pis je mettrai une **lettre majuscule** [section 20]

Ces cinq première catégories, inspirées des cinq modules de fonctionnement de la langue (selon la théorie Sens-Texte), étant établies, nous constatons que pour rendre compte de tous les référents linguistiques possiblement rencontrés dans le corpus pertinent, nous devons ajouter deux catégories supplémentaires. Nous présentons donc ces catégories qui concernent les propriétés intrinsèques de la lexie et l'organisation du texte écrit.

## Propriétés lexicales

La catégorie **propriétés lexicales** se rapporte aux propriétés des lexies qui ne peuvent être associées à aucun des modules de fonctionnement de la langue. Cette catégorie contiendra des lexies désignant des propriétés purement lexicales des lexies recensées. On y considérera les lexies désignant des référents se rapportant au vocabulaire, au niveau de langue d'une lexie, aux phénomènes de cooccurrence lexicale, de choix lexical, etc. Cela regroupera des lexies telles que MOT<sup>30</sup>, REGISTRE, TERME, VOCABULAIRE.

le **choix** du bon **terme** employer du **vocabulaire** plus heu riche varié. [section 53]

Pis des fois le **mot** lui-même donc le **vocabulaire** est pas bon. [section 50]

je préfère le "cela" qui fait partie d'un **registre** plus heu standard soigné. [section 30]

## Stylistique

La catégorie **stylistique** se rapporte aux propriétés du texte écrit en général. Cette catégorie regroupe donc toutes les lexies du corpus pertinent qui désignent des référents linguistiques ayant trait au texte écrit, ce qui concerne la cohérence textuelle (incluant les procédés de reprise, les connecteurs, la progression de l'information, etc.<sup>31</sup>), la structuration textuelle, le genre littéraire et le style etc. Les lexies suivantes y apparaîtront, entre autres : CONCLUSION, COHÉRENT, DÉVELOPPEMENT, INTRODUCTION, MANIÈRE, TEXTE ARGUMENTATIF.

Des **textes cohérents** comme ils ont eu à faire heu s\_ donner une suite à une histoire heu...? [section 23]

y a pas de **liens** entre les différentes **idées**. Or c'est essentiel dans un **texte argumentatif**. [section 29]

---

<sup>30</sup> Il s'agit ici de la lexie MOT employé en tant que synonyme de LEXIE.

<sup>31</sup> Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2005:24-25)

Et on peut penser que c'est son **texte** fait que donc c'est sa **manière** d'écrire.  
[section 32]

l'autocorrection à travers les les les **paragraphes** de **développement** les **intros**  
les **conclusions** qu'ils rédigeaient [section 48]

Ces deux dernières catégories ne permettent pas encore de considérer l'entièreté du corpus pertinent. Deux nouvelles catégories seront créées, **français** et **indéterminable**, que nous présentons ci-dessous.

## Français

La catégorie **français**, plus générale, prendra en charge les lexies du corpus qui désignent un référent s'appliquant à la langue et qui ne concernent pas une de ses entités particulières ou une des manipulations qu'il est possible de lui faire subir. Cette catégorie contiendra entre autres les lexies CODE, CORRIGER, DISCOURS, ÉCRIT, RÉVISER.

Ensuite de ça je les note une deuxième fois. Ils ont **corrigé** leur texte. [section 23]

c'est pas un v\_ un mot de vocabulaire qui est accepta\_ acceptable à l'**écrit**  
[section 17]

si tu **révises** pas beaucoup ton texte tu t'assures pas de faire les bons liens  
[section 34]

On on reproduit le **discours** oral. [section 35]

certaines règles de base du **code** linguistique sont toujours pas maîtrisées  
[section 57]

## Indéterminable

Cette toute dernière catégorie de l'axe de catégorisation selon le module linguistique fait office de catégorie «fourre-tout». On y retrouvera des éléments de plusieurs types.

Premièrement, les unités du corpus employées pour dénoter des référents linguistiques peuvent parfois être ambiguës (c'est-à-dire qu'elles peuvent correspondre alternativement à plus d'une lexie), sans que le contexte nous permettent de les désambiguïser. Et comme nous ne pouvons avoir accès avec certitude au sens dans lequel elles ont été employées, nous ne pouvons les placer avec certitude dans une catégorie. Par exemple:

être capable de corriger d'abord les idées le **style** puis après on s'occupe de l'orthographe d'usage puis de des accords [section 24]

Dans cet extrait, il est impossible de savoir, même en élargissant le contexte, si l'enseignant interviewé, en utilisant la lexie **STYLE**, fait référence au style de l'élève, à la cohérence textuelle ou encore simplement à la syntaxe<sup>32</sup>. Il serait donc possible de d'entrer la lexie **STYLE** dans la catégorie **stylistique**, qui prend en charge la cohérence textuelle et le style, et dans la catégorie **syntaxe**. Une catégorie **indéterminable** semble tout indiquée pour ce genre de situation, d'autant plus que des cas semblables risquent de se rencontrer assez fréquemment.

---

<sup>32</sup> D'autant plus que l'enseignant semble affirmer que le style s'oppose à l'orthographe et à l'accord.

Deuxièmement, certaines des lexies du corpus désignent un référent ayant simultanément trait à plusieurs des catégories linguistiques énumérées ci-dessus. Ainsi, les lexies **COMPLÉTER** et **RAJOUTER**, telles qu'on les retrouve dans l'extrait suivant, désignent un référent de nature à la fois syntaxique et lexical (et potentiellement sémantique, dans la mesure où l'enseignant les ayant employées faisait peut-être référence au sens porté par le complément à rajouter).

ils devaient **compléter** la phrase en **rajoutant** un complément [section 14]

Comme il est périlleux de déterminer avec certitude, d'après leur contexte d'apparition dans le corpus, à quel module linguistique appartiennent les référents de ces lexies, nous préférons les mettre dans la catégorie **indéterminable**.

La création de cette catégorie nous permet de plus de ne pas devoir trop souvent déroger au critère d'exclusivité que doivent respecter les catégories tout en contribuant à conserver l'objectivité des catégories. En effet, si nous avions décidé de trancher et de placer la lexie **RAJOUTER** dans les catégories **propriétés lexicales** et **syntaxe**, il aurait été improbable de s'attendre à un traitement identique de la part d'un autre expérimentateur. Ce dernier aurait peut-être préféré placer **RAJOUTER** dans les catégories **syntaxe** et **sémantique**. Cette lexie n'étant pas catégorisable de façon objective, il convient de l'entrer dans la catégorie **indéterminable**.

Les huit catégories de l'axe de catégorisation selon le module linguistique sont, conformément à ce que recommandent Robert et Bouillaguet (1997), pertinentes, exhaustives, exclusives et objectives.

Pertinentes, elles nous permettront de répondre aux questions de recherche énoncées dans la problématique et de cerner quel est le lexique métalinguistique des enseignants de français s'exprimant sur la langue qu'ils enseignent et à quel type de métalangage les lexies de ce lexique appartiennent.

Exhaustives, elles ont été conçues de façon à ce que toutes les lexies rencontrées dans le corpus pertinent soient prises en charge.

En ce qui concerne l'exclusivité, nous devons apporter un bémol. Étant donné la nature de notre objet d'étude, la langue, il sera parfois très difficile voire impossible de se conformer à ce critère. Appliquer un procédé de catégorisation à un objet qui n'est pas de nature catégorielle est une entreprise audacieuse. Ainsi, nous avons fait apparaître dans la catégorie **morphologie** les lexies désignant des phénomènes d'accord, telles que ACCORD, PASSIF, PLURIEL.

"qu'on étaient" donc avec on c'est heu au **singulier** donc j'ai mis une erreur de verbe là un **accord** de verbe [section 9]

Ils ont utilisé un verbe... Bon ben là des fois mettons un verbe au **passif** qui peut pas l'être là. [section 50]

Tous s'entendront toutefois pour dire que les phénomènes d'accord relèvent à la fois de la morphologie et de la syntaxe. Il en va potentiellement de même avec tous les phénomènes que l'on associe traditionnellement à la grammaire d'une langue. Pour toutes ces lexies associées à des référents difficilement catégorisables de façon unique, nous avons tenté de cerner le module linguistique le plus pertinent. Dans certains cas, comme ceux présentés ci-dessus, ce fut tout simplement impossible, et de toute façon non souhaitable.

Finalement, nos catégories appartenant à l'axe de catégorisation selon le module linguistique sont, une fois de plus, le plus objectives possible (dans les limites de la tâche en question, qui est de nature plutôt subjective), en ce sens qu'elles sont construites de façon à ce qu'un autre expérimentateur soit en mesure d'arriver idéalement à un résultat similaire à celui auquel nous arriverons.

L'élaboration de la grille de catégorisation étant complétée, nous pouvons maintenant nous intéresser à la troisième étape de l'analyse de contenu telle que proposée par Robert et Bouillaguet (1997), étape du codage et du comptage des

lexies, en gardant bien présent à l'esprit, ainsi que le recommandent les auteurs, qu'«une analyse de contenu vaut ce que valent ses catégories» (Robert et Bouillaguet (1997:27)).

#### IV.3.3 Codage et comptage des lexies du corpus

L'interprétation des données ne pourrait être effectuée sans que ces données soient préalablement codées et comptées, en fonction des catégories présentées à la section précédente. Le concordancier utilisé a facilité notre tâche de catégorisation, toutes les lexies pertinentes y ayant été compilées dans un catalogue, et l'accès au contexte dans lequel chacune des lexies apparaît pouvant se faire de façon instantanée. Les catégories étant bien établies, elles se doivent maintenant d'être remplies par les unités du corpus pertinent. L'unité que nous avons retenue pour les fins de cette recherche est la lexie, telle que nous l'avons définie au chapitre II (§ II.4.2); c'est ce qui a motivé la tâche de lemmatisation présentée ci-dessus. Le lecteur attentif aura remarqué que certains des éléments que nous qualifions de lexie sont en fait plutôt des syntagmes : COMME IL FAUT, ÉLÉMENT DÉCLENCHÉUR, PASSÉ SIMPLE, PRONOM RELATIF, TEXTE ARGUMENTATIF, etc. Nous reconnaissons qu'en linguistique théorique Sens-Texte (et possiblement dans d'autres approches), ces expressions ne seraient pas nécessairement considérées comme étant des lexies. Toutefois, dans la mesure où elles désignent une réalité circonscrite et où elles ont chacune un sens particulier, il nous sera permis de les considérer, dans le cadre de notre travail, comme des lexies. Ce sont donc des lexies, avec les quelques précisions que nous venons d'apporter, que l'on retrouve dans les catégories établies et ce sont des lexies qui font l'objet de notre catégorisation.

La quatrième et dernière étape d'une analyse de contenu, qui est celle de l'interprétation des données recensées et catégorisées, se fera aux chapitres suivants.

## IV.4 Le tumultueux parcours d'une forme

Afin d'illustrer notre démarche, nous proposons ici de considérer le cas de la forme *structure* telle que rencontrée dans le corpus<sup>33</sup>, en détaillant chacune des étapes que nous lui avons fait franchir pour arriver à sa représentation finale.

Au départ, la forme *structure* apparaissait 155 fois dans le corpus complet. Nous avons tout d'abord procédé à la désambiguïsation des occurrences de cette forme, ce qui nous a menée à créer quatre entrées pour *structure*, comme l'illustre l'extrait de catalogue suivant; nous avons associé chacune de ces entrées à la lexie à laquelle la forme appartient.

STRUCTURER	STRUCTURE†	1
	STRUCTURE·	12
STRUCTURE	STRUCTURE†	141
SE STRUCTURER	STRUCTURE°	1

Nous remarquons que la première entrée de cet extrait de catalogue est un mot-forme de la lexie verbale STRUCTURER. Elle apparaît dans le contexte suivant :

C'est cette règle-là qui **structure** la phrase. [section 59]

La deuxième entrée, à laquelle nous n'avons pas associé de lexie, comprend les formes *structure* que nous ne retiendrons pas pour la présente analyse, puisqu'elles ne désignent pas de référent de nature linguistique. Il s'agit par exemple de la forme *structure* telle qu'on la retrouve dans :

<sup>33</sup> Puisque l'unité d'étude considérée dans ce travail est la lexie, l'étude de la forme *structure*, mot-forme de la lexie STRUCTURER, doit théoriquement se faire conjointement à l'étude de la forme *structures*, aussi mot-forme de la lexie STRUCTURER.



je trouve que *vr\_* vraiment dans ce matériel-là je retrouve la **structure** là d'un enseignement explicite [section 17]

avoir une **structure** une méthode qu'il peut appliquer qui lui permet aussi d'avoir une distance affective face à ses à ses problèmes [section 51]

Nous avons associé la troisième entrée à la lexie STRUCTURE, puisque nous l'avons rencontrée dans des contextes du genre des suivants.

Pis aussi on travaille beaucoup sur la **structure** du texte faire des paragraphes faire un plan. [section 3]

"jusqu'où le prochain village" j'ai mis c'est une erreur de **structure** [section 9]

Y a un problème de **structure** de phrase. Ça me prend une virgule. [section 38]

Ces contextes démontrant bien que la forme *structure* a été employée pour désigner des référents linguistiques, nous avons conservé les occurrences de cette forme dans notre corpus pertinent.

La dernière entrée est associée à la lexie SE STRUCTURER et est aussi considérée comme désignant un référent linguistique, tel qu'en fait foi l'extrait de corpus suivant :

Comment que **se structure** un récit. Ils connaissent les étapes d'un récit par coeur. [section 8]

Pour les besoins de la présente démonstration, nous allons concentrer notre attention sur la forme *structure* appartenant à la lexie STRUCTURE. À la suite de la délimitation des acceptions, nous avons regroupé tous les mots-formes de la lexie STRUCTURE ici considérée, c'est-à-dire les occurrences de la forme *structure* et les occurrences de la forme *structures* (que nous avons aussi préalablement désambiguïsées). Nous obtenons donc une entrée de catalogue pour la lexie

STRUCTURE comprenant 141 occurrences du mot-forme *structure* et 10 occurrences du mot-forme *structures*.

STRUCTURE	151
-----------	-----

À partir de cette étape, nous avons pu procéder à la catégorisation de la lexie STRUCTURE. Pour le premier axe de catégorisation, selon le type de référent désigné par la lexie, nous pouvons entrer STRUCTURE dans la catégorie **entités linguistiques**, le référent désigné étant une entité, rigoureusement parlant une propriété d'une entité linguistique. Cette même lexie a ensuite été traitée selon le deuxième axe de catégorisation, en fonction du type de métalangage auquel elle peut être associée. Nous considérons que la lexie STRUCTURE appartient à la terminologie linguistique, nous l'avons donc placée dans la catégorie **métalangage linguistique**. Il nous reste finalement à traiter cette lexie selon le troisième et dernier axe de catégorisation, c'est-à-dire selon le module linguistique auquel peut être associé son référent. Cette catégorisation appelle plusieurs commentaires.

Premièrement, et c'est le cas pour la quasi-totalité des lexies composant le corpus pertinent, la catégorisation selon le module linguistique met en jeu une autre unité que la lexie. En effet, lorsque nous procédons à la catégorisation de STRUCTURE, telle qu'elle peut apparaître dans les extraits précédents que nous reproduisons ici, nous devons en fait catégoriser chacune des **occurrences** de STRUCTURE.

Pis aussi on travaille beaucoup sur la **structure** du texte faire des paragraphes faire un plan. [section 3]

Cette occurrence de STRUCTURE sera ajoutée à la catégorie **stylistique** puisqu'elle désigne un phénomène se rapportant à la structuration d'un texte écrit.

Y a un problème de **structure** de phrase. Ça me prend une virgule. [section 38]

Cette autre occurrence de **STRUCTURE** sera plutôt placée dans la catégorie **syntaxe**, son référent désignant un phénomène qui concerne l'organisation syntaxique de la phrase.

Ce type de catégorisation, par occurrence de lexie et non plus par lexie, nous semble problématique. Nous n'avons présenté ici que 2 des 151 occurrences de **STRUCTURE**. Il est envisageable que d'autres occurrences de cette lexie seront encore à placer dans des catégories différentes (par exemple **morphologie** pour la *structure* d'un mot-forme). À procéder de la sorte, nous nous retrouverons, en fin de parcours, avec un stock considérable d'occurrences, appartenant toutes à une **même** lexie, catégorisées différemment les unes des autres. Cette quantité imposante d'information sera peu aisément gérable le temps venu de compiler les résultats et d'effectuer des comparaisons quant à l'emploi des différentes lexies du corpus.

Deuxièmement, dans notre entreprise visant à associer la lexie **STRUCTURE** à l'un ou l'autre des modules linguistiques auquel son référent peut appartenir, nous rencontrons des cas comme le suivant :

"jusqu'où le prochain village" j'ai mis c'est une erreur de **structure** [section 9]

où il est impossible de déterminer avec certitude à quelle catégorie se rattache l'occurrence en question. D'une part, nous serions tentée de la faire appartenir à la catégorie **syntaxe**, puisqu'elle semble concerner l'organisation syntaxique de la phrase. D'autre part, compte tenu du contexte d'apparition de cette occurrence, il est difficile de déterminer ce que l'enseignant à l'origine de l'extrait considère comme une erreur de structure. Désigne-t-il l'impossibilité pour le *où* et le *le* d'être en cooccurrence? Désigne-t-il plutôt l'ensemble de la phrase qui, à ses yeux, semble «mal structurée»? Nous ne pouvons le déterminer de façon absolue et il serait imprudent, au regard de l'objectivité que requiert la catégorisation des lexies, de tenter de le faire. Ce genre de difficulté, que nous rencontrons quasi systématiquement lors de la tâche de catégorisation selon le module linguistique, semble inhérente à la nature interprétative de la tâche elle-même. Nous reviendrons,

aux chapitres suivants, sur les problèmes d'interprétation qui surgissent de la catégorisation des données. Mentionnons toutefois que ces problèmes d'interprétation nous ont portée à éliminer la catégorisation selon le module linguistique. Les données n'auront donc été traitées que selon deux axes de catégorisation : selon le type de métalangage et selon le type de référent.

Le portrait que nous venons de dresser, dépeignant le traitement d'une donnée en particulier, est représentatif du traitement que chaque forme du corpus a reçu lors de l'étape de la catégorisation des données. Il est à remarquer que théoriquement, aucune des catégorisations n'a préséance sur une autre et que des lexies entrées dans la catégorie métalangage linguistique, par exemple, pourront se retrouver dans chacune des catégories de l'axe de catégorisation selon le type de référent désigné, quoique quelques tendances se dessinent toutefois. Nous proposons maintenant de regarder de façon plus détaillée les résultats obtenus à la suite de la catégorisation de toutes les lexies du corpus pertinent.

## CHAPITRE V : RÉSULTATS ET OBSERVATIONS

La taille du corpus d'entrevues duquel ont été extraites les données est de 296 858 occurrences. De ce nombre, seulement 7666 occurrences ont été retenues pour constituer le corpus pertinent, distribuées en 604 lexies. Une partie importante de ces lexies n'apparaissent que 1 fois ou 2 dans le corpus pertinent (282 lexies). Nous avons établi, de façon arbitraire, vu la taille du corpus complet, qu'une lexie apparaissant 20 fois ou plus est une lexie ayant une présence significative dans le corpus. Un tableau présentant la fréquence d'apparition des 66 lexies du corpus pertinent s'y retrouvant plus de 20 fois est disponible en annexe<sup>34</sup>. La lexie la plus fréquemment rencontrée y apparaît 475 fois. Cette liste est fournie à titre indicatif seulement et ne se veut, en aucun cas, le reflet des notions maîtrisées par les enseignants. On peut d'ailleurs mettre en relation la très haute fréquence d'apparition de la lexie PHRASE, par exemple, avec le thème des entrevues à l'origine du corpus qui portaient sur le français écrit. Précisons aussi que les statistiques et les graphiques présentés dans les sections qui suivent sont à apprécier de façon plutôt qualitative, l'intérêt étant surtout d'observer les parts relatives d'utilisation des différents types de métalangage.

En lien avec notre problématique de départ nous présentons maintenant les résultats généraux que nous ont fournis les données recueillies.

## V.1 Observations générales sur les types de métalangage rencontrés

Dans un premier temps, les lexies ont été considérées selon le type de métalangage auquel elles peuvent être associées. Nous avons ainsi pu dessiner les trois graphiques suivants, représentant la fréquence d'apparition des lexies de chacun des types de métalangage à l'étude. Sur l'axe des abscisses de ces graphiques, l'espacement entre chacune des étiquettes lexicales équivaut à cinq lexies. Pour des raisons d'espace, ce n'est donc qu'une lexie sur cinq qui apparaît munie d'une

---

<sup>34</sup> La liste complète des lexies du corpus ainsi que les concordances, compte tenu de leur taille imposante, sont disponibles sur demande.

étiquette. Ces trois premières figures ont été mises à l'échelle, pour qu'il soit facile de comparer les stocks lexicaux mis en jeu dans chacun des cas.

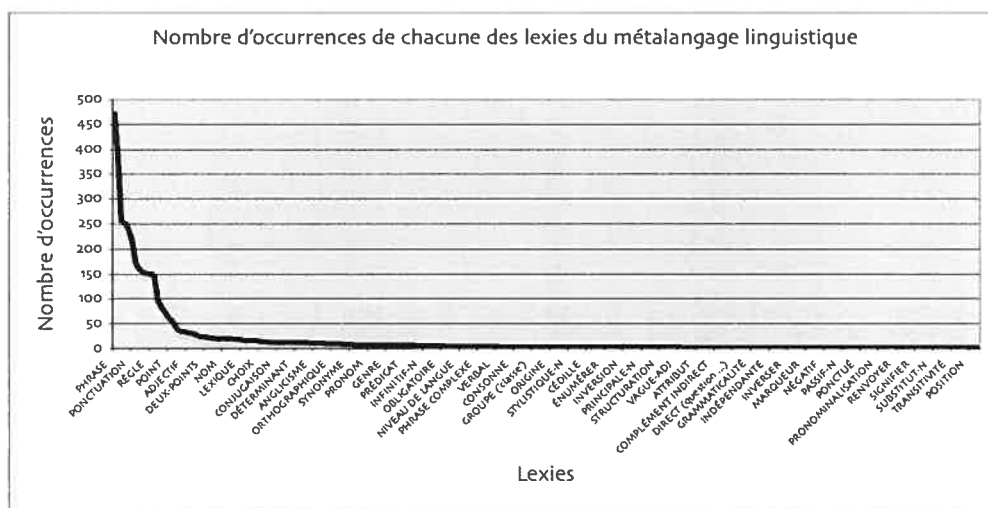


Figure 1

La portion du corpus pertinent qui consiste en du métalangage linguistique comprend 4314 occurrences réparties en 238 lexies. Nous pouvons observer, dans ce premier graphique, que très peu de lexies de ce métalangage linguistique apparaissent fréquemment dans le corpus. Les lexies du métalangage linguistique ayant plus de 20 occurrences sont au nombre de 28. Ces résultats nous permettent de croire que les enseignants impliqués dans la présente étude utilisent, dans leur discours métalinguistique, un éventail appréciable de lexies du métalangage linguistique, chacune de ces lexies n'étant toutefois réalisée que très peu souvent. Remarquons d'ailleurs que 109 des 238 lexies ne sont utilisées que 1 ou 2 fois, ce qui correspond, sur la figure 1, à la portion des lexies se retrouvant à la droite de *STYLISTIQUE* sur l'axe des abscisses. Nous pouvons en conclure qu'il ne semble pas y avoir, pour ce type de métalangage, une constante dans l'emploi des lexies, environ 10% des lexies seulement étant réutilisées plus de 20 fois.





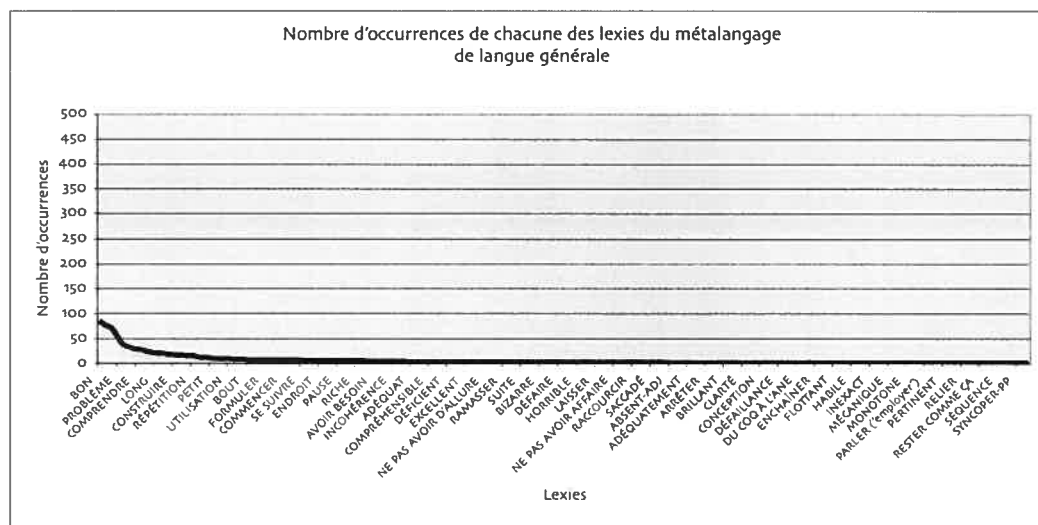


Figure 3

En ce qui concerne le métalangage de langue générale, les résultats sont légèrement différents. 254 lexies du corpus pertinent se retrouvent dans ce métalangage, distribuées en 1529 occurrences. De ces 254 lexies, seulement 18 sont employées plus de 20 fois tout au long du corpus, les plus utilisées étant nettement moins fréquentes que les lexies les plus utilisées du métalangage linguistique et celles du métalangage didactique. De plus, les lexies très peu utilisées (1 ou 2 fois seulement) sont plus nombreuses : 136 des 254 lexies, représentées sur la figure 3 par l'ensemble des lexies situées, sur l'axe des abscisses, à droite de SUITE. Ces résultats nous permettent tout de même d'en venir à la même conclusion que pour les résultats des métalangages de type linguistique et didactique : le métalangage de langue générale semble employé de façon non systématique, moins de 10% des lexies étant réutilisées de façon marquée.

Nous pouvons proposer à ces quelques observations des interprétations sommaires. En ce qui concerne le métalangage linguistique, nous nous serions attendue à plus d'uniformité, considérant que la terminologie linguistique se doit d'être bien établie dans un domaine où la langue constitue l'objet d'étude. Par rapport au métalangage de type didactique, nous nous serions également attendue à plus d'uniformité. En effet, les nombreux documents didactiques mis à la disposition des

enseignants et ayant trait au programme d'enseignement (et aux réformes de ces programmes) et aux exigences ministérielles quant aux compétences que les élèves doivent acquérir, nous aurions porté à croire que les enseignants disposaient d'une terminologie didactique « officielle », partagée par l'ensemble d'entre eux. Compte tenu des résultats observés pour ces deux premiers types de métalangage, les résultats obtenus pour le métalangage de langue générale nous apparaissent d'autant plus surprenants. À l'origine, nous appréhendions de tels résultats : un grand nombre de lexies, utilisées chacune peu de fois, le métalangage de langue générale ne proposant pas, par définition, de terminologie. Toutefois, au vu de la faible uniformité rencontrée pour le métalangage linguistique et pour le métalangage didactique, nous nous attendions désormais à retrouver cette uniformité du côté du métalangage de langue générale. Nous tenions en effet pour probable que les enseignants aillent s'approvisionner dans la langue générale pour vulgariser les termes établis, tant linguistiques que didactiques, créant ainsi une sorte de terminologie vulgarisée. L'absence d'uniformité rencontrée une fois de plus dans ce type de métalangage nous pousse à revoir nos considérations. Les enseignants utilisent certes des lexies de la langue générale lorsqu'ils s'expriment sur la langue qu'ils enseignent, mais ce lexique métalinguistique ne constitue pas un ensemble partagé par tous les enseignants.

## **V.2 Observation relative des types de métalangage rencontrés**

Observons maintenant la proportion dans laquelle chacun des types de métalangage est actualisé dans le discours métalinguistique des enseignants. Les graphiques en secteurs que nous présentons ici illustrent l'importance relative de chaque type de métalangage, d'une part en tenant compte des occurrences de lexies rencontrées dans le corpus et, d'autre part, en considérant les lexies auxquelles ces occurrences appartiennent.

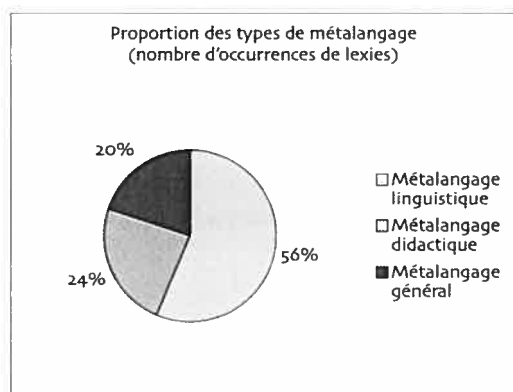


Figure 4a

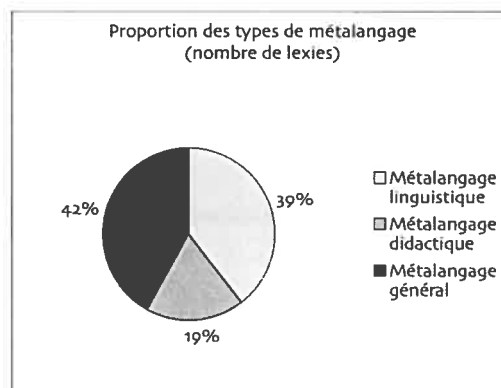


Figure 4b

Nous remarquons que le lexique métalinguistique des enseignants concernés par notre recherche est constitué d'un nombre comparable de lexies provenant du métalangage linguistique et de lexies provenant du métalangage de langue générale, ne laissant la place au métalangage didactique que pour environ 20% des lexies rencontrées dans le corpus pertinent. Toutefois, en nous intéressant aux occurrences de ces lexies, nous remarquons, d'après la figure 4a, que les occurrences de lexies appartenant au métalangage linguistique occupent un peu plus de la moitié du corpus. L'autre moitié se partage plus ou moins également entre les occurrences de lexies didactiques et les occurrences de lexies de la langue générale. Les enseignants de français interviewés utilisent donc abondamment les lexies du métalangage linguistique. Nous notons toutefois que ces lexies n'appartiennent pas à un ensemble particulier, les nombreuses occurrences étant associées à de tout aussi nombreuses lexies différentes.

Ces observations générales, notamment la forte proportion de lexies du métalangage de langue générale et du métalangage linguistique ainsi que le nombre important d'occurrences de lexies de ce dernier type de métalangage, sont à mettre en perspective avec plusieurs considérations, que nous élaborerons au chapitre suivant.

Le fait que ces premiers résultats concernent les enseignants de tous les niveaux scolaires confondus influence peut-être la façon dont les choses se présentent.

Regardons donc de façon plus détaillée la situation de chacun des niveaux scolaires représentés dans le corpus d'entrevues.

### V.3 Observation des types de métalangage en fonction du niveau scolaire dans lequel les enseignants évoluent

Nous remarquons que la portion de métalangage linguistique concernant le nombre d'occurrences de lexies reste sensiblement la même, que nous prenions toutes les données en considération ou que nous étudions chaque niveau scolaire séparément; elle tourne toujours autour de 50%, la portion de métalangage linguistique étant la plus importante au niveau universitaire (63%) et la portion la moins importante se retrouvant au niveau secondaire (47%). Les autres 50% des occurrences de lexies étant composés à part presque égale de métalangage didactique et de métalangage de langue générale, les plus faibles parts relatives de métalangage de langue générale se retrouvant aux niveaux collégial (15%) et universitaire (16%).

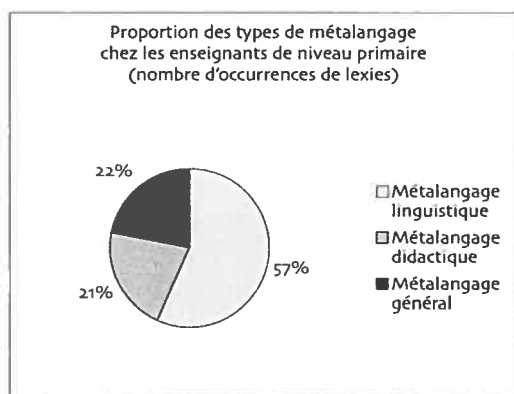


Figure 5a

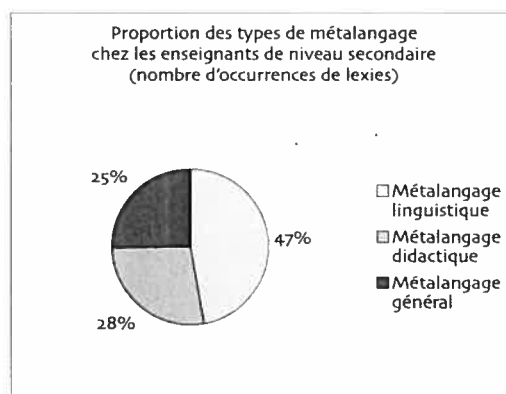


Figure 6a

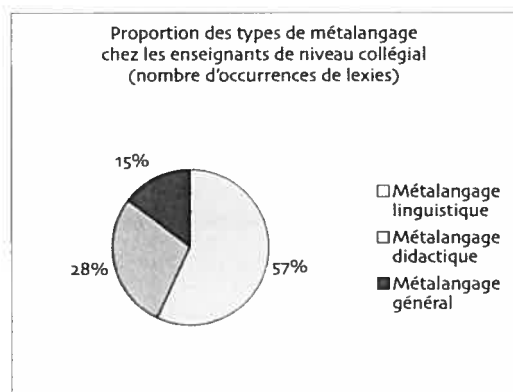


Figure 7a

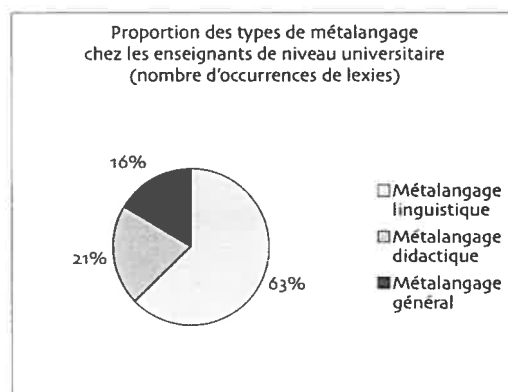


Figure 8a

En ce qui concerne les lexies employées dans le discours métalinguistique des enseignants, la situation semble ici aussi s'apparenter à la situation générale, tous niveaux scolaires confondus, telle que présentée à la section précédente. Comme le montrent les figures 5b à 8b, les lexies du métalangage linguistique sont utilisées dans environ 40% des cas, le maximum étant atteint au niveau universitaire (48%) et le minimum se retrouvant au niveau primaire (35%). La part supplémentaire de métalangage linguistique qui est présente aux niveaux collégial et universitaire correspond, quantitativement parlant, à celle occupée par du métalangage de langue générale aux niveaux primaire et secondaire; la part de métalangage didactique reste sensiblement la même d'un niveau scolaire à l'autre.

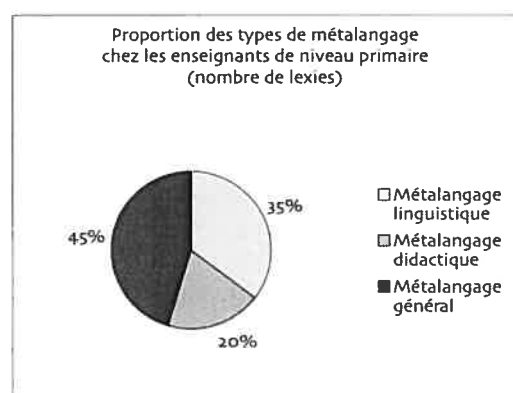


Figure 5b

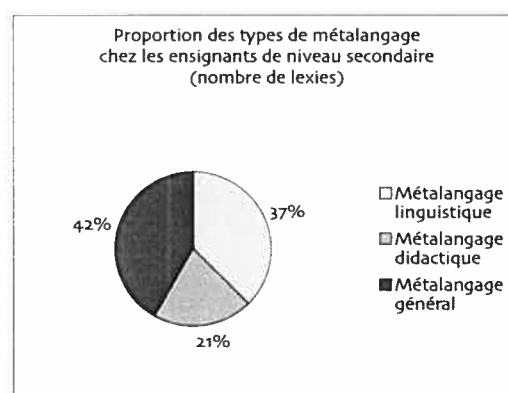


Figure 6b

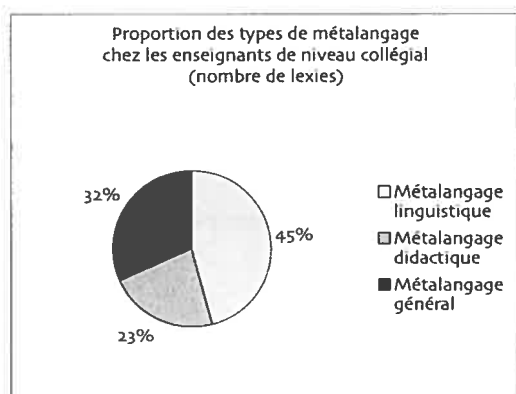


Figure 7b

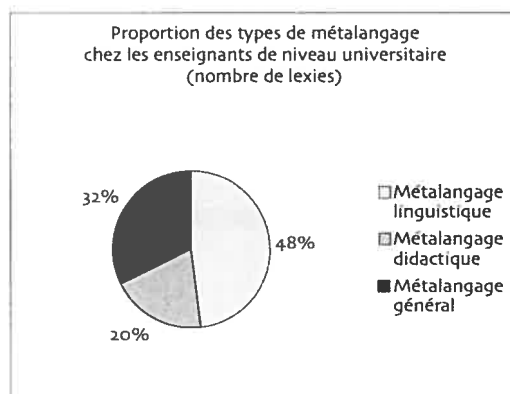


Figure 8b

De façon générale, aucun niveau scolaire ne se démarque nettement des autres en ce qui concerne l'emploi relatif des types de métalangage, que l'on considère le nombre de lexies ou leur nombre d'occurrences. La distinction primaire/secondaire/cégep/université semble donc peu intéressante à exploiter. Nous tenterons de comprendre pourquoi au chapitre prochain.

Penchons-nous alors sur la distinction selon le type de référent désigné par les lexies du corpus pour tenter d'observer des résultats concluants.

#### V.4 Observation des types de métalangage en fonction du type de référent

De tous les types de référents linguistiques désignés par les lexies rencontrées dans le corpus, les entités sont les plus souvent mentionnées (5678 occurrences regroupées en 337 lexies). Au chapitre précédent, nous avons détaillé ce qui, selon nous, pouvait être considéré comme une entité linguistique. Rappelons que nous reconnaissons trois types différents d'entités linguistiques, les propriétés, les relations et les entités à proprement parler. Nous avons évoqué le fait qu'il ne serait peut-être pas nécessaire d'actualiser cette sous-division dans le cadre de la présente recherche en raison du petit nombre de lexies (et d'occurrences de lexies) du corpus utilisées pour désigner des propriétés et des relations linguistiques. Effectivement, les lexies désignant des relations, au nombre de 3, n'apparaissent que 17 fois dans le corpus à

l'étude. Bien que les lexies désignant des propriétés soient un peu plus nombreuses (45 lexies, représentées en tout 579 fois) nous croyons plus efficace de regrouper ces trois sous-catégories en une seule, comprenant 337 lexies.

Lorsque vient le temps de désigner des entités linguistiques, les enseignants interrogés utilisent en grande majorité des lexies appartenant au métalangage linguistique (près de 60% des lexies désignant des entités et 70% de leurs occurrences).

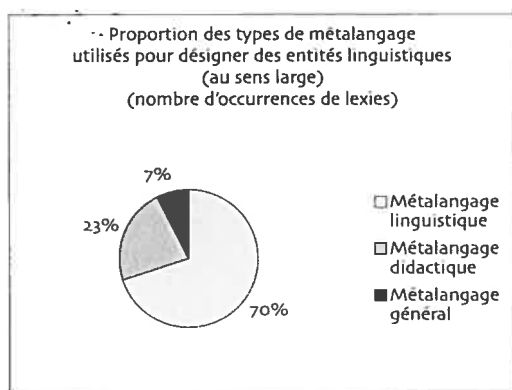


Figure 9a

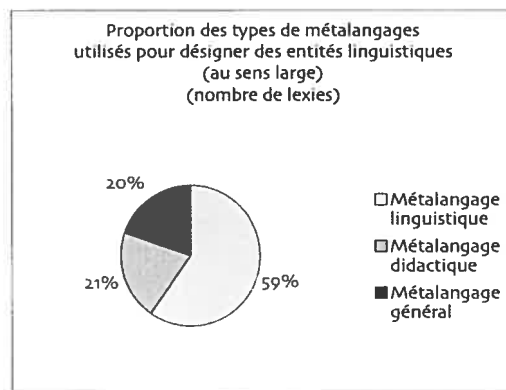


Figure 9b

Il convient alors de se pencher sur les origines de cette préférence. Nous verrons au chapitre suivant qu'il ne s'agit pas vraiment d'une préférence, mais plutôt de la nature de la terminologie linguistique, qui contient beaucoup de termes établis pour désigner des entités.

Nous avons envisagé un traitement similaire pour les sous-catégories **manipulations linguistiques de production** et **manipulations de transformation de productions linguistiques**, que nous avons théoriquement regroupées sous la catégorie **manipulations linguistiques**. Au vu des résultats obtenus, il semble finalement intéressant de les considérer séparément. Nous pouvons ainsi observer que pour désigner des manipulations de transformation, les enseignants interviewés ne disposent que d'une seule lexie appartenant au métalangage linguistique, **RESTRUCTURER**, qu'ils n'emploient qu'une seule fois. La quasi-totalité des occurrences désignant des manipulations de transformation (90%) sont associées à 9

lexies (CORRIGER, RÉVISER, AUTOCORRECTION, RÉVISION, CORRECTION S'AUTOCORRIGER, AUTOCORRIGER, RÉÉCRIRE, et TRANSFORMATION) appartenant au métalangage didactique. Les autres occurrences (10% du total d'occurrences) sont associées à des lexies du métalangage de langue générale (13), qui constituent pour leur part un peu plus de la moitié des lexies totales désignant des manipulations de transformation. Nous fournissons ici les figures illustrant les résultats de ces deux sous-catégories, pour référence.

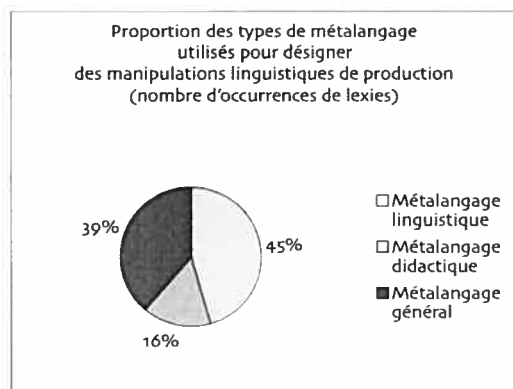


Figure 10a

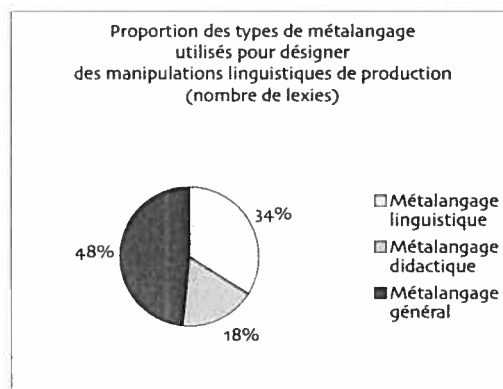


Figure 10b

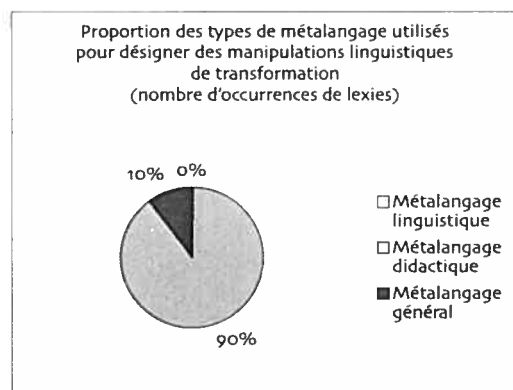


Figure 11a

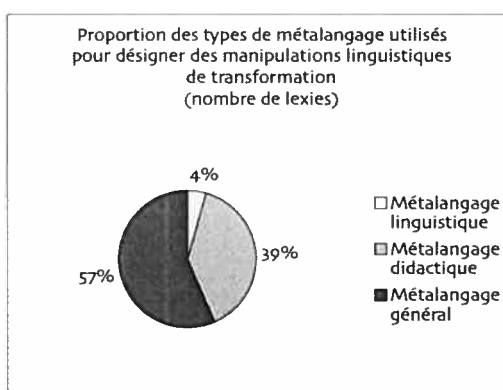


Figure 11b

Ces observations sont certainement à mettre en relation avec la nature du métier d'enseignant, qui consiste à corriger et transformer les productions linguistiques des élèves.



Les résultats obtenus pour la catégorie regroupant les lexies désignant des évaluations des performances linguistiques sont aussi potentiellement à mettre en relation avec la nature de la tâche professionnelle d'un enseignant. Il est intéressant de remarquer que, pour désigner des référents évaluatifs, les enseignants concernés utilisent presque exclusivement des lexies associées au métalangage de langue générale (85% des occurrences reliées à 87% des lexies). La part restante consiste en des lexies du métalangage didactique, une infime part (2% des lexies apparaissant dans 1% des cas) étant réservée pour le métalangage linguistique.

## V.5 Observation des types de métalangage en fonction du module linguistique considéré

Lors de la présentation de l'axe de catégorisation selon le module linguistique auquel se rattachent les référents des lexies recensées, nous avons anticipé plusieurs problèmes qu'il nous serait possible de rencontrer en effectuant cette catégorisation. Ces problèmes envisagés se sont effectivement présentés de façon presque systématique. Notamment, il nous fut impossible de catégoriser avec certitude la plupart des lexies du corpus. Nous devions, pour nous approcher d'une certaine rigueur, catégoriser les **mots-formes** des lexies et non simplement les lexies elles-mêmes. De plus, même en procédant de cette façon, nous rencontrions un nombre important de cas où un mot-forme désignait un référent qui se rapportait simultanément à plus d'une catégorie, ou encore où un mot-forme ne pouvait être catégorisé avec certitude, ce qui rendait surpeuplée la catégorie **indéterminable**. Cette catégorie devait à la base ne servir de catégorie «fourre-tout» que pour de rares lexies non catégorisables. Nous n'avons donc pas pu traiter les lexies du corpus pertinent selon cet axe de catégorisation, ce qui ne nous permet pas d'en arriver à des observations satisfaisantes quant à l'importance de chacun des types de métalangage pour chacun des modules linguistiques. Cette fâcheuse situation, due notamment au fait que nous ayons traité les données à l'aide d'une grille de catégorisation préalablement établie, nous permet toutefois de tirer plusieurs conclusions pertinentes quant au choix de notre corpus et de nos catégories. Nous examinerons en détail ces questions au prochain chapitre.

Il est tout de même permis de dégager quelques tendances en ce qui concerne certaines des catégories. Par exemple, les lexies que nous avons entrées dans la catégorie **évaluations des performances linguistiques** se retrouvent presque systématiquement dans la catégorie **indéterminable**. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, la majorité des lexies utilisées pour évaluer une performance linguistique appartient au métalangage de la langue générale. Ces lexies n'ayant pas à la base un signifié linguistique, il est difficile de déterminer de façon précise à quel module linguistique s'apparente le référent de lexies telles que **APPROPRIÉ**, **BEAU** et **CORRECT**, comme on les retrouve dans l'extrait suivant :

Donc former des des **belles** phrases avec des mots **corrects appropriés** [section 29]

Devant de tels cas, nous ne pouvions faire autrement que de placer ces lexies dans la catégorie **indéterminable**, qui a vite été surchargée.

Le chapitre suivant abordera les questions restées en suspens à la suite de l'obtention des résultats. Nous tenterons entre autres de nuancer certains des résultats et d'apporter des précisions quant aux observations que nous venons de faire.

## **CHAPITRE VI : INTERPRÉTATIONS, CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES**

Les résultats présentés au chapitre précédent et les observations qui en découlent nous incitent à proposer plusieurs précisions quant aux conclusions qu'il est possible d'en tirer. Nous discuterons donc, dans ce chapitre, des facteurs ayant pu influencer les résultats obtenus et des limites, pratiques et théoriques, de la présente recherche avant de tirer des conclusions générales au regard de la problématique de départ et de proposer de nouvelles pistes pour d'éventuelles recherches.

## VI.1 Facteurs influençant les résultats obtenus

Nous l'avons mentionné précédemment lors de la présentation du traitement des données (Cf. § IV.3.2.2.2), les considérations théoriques à la base de la création d'une catégorie **didactique** (au sein de la catégorisation selon le type de métalangage) peuvent certainement influencer les résultats. En effet, une bonne partie des lexies que nous avons fait appartenir à ce métalangage peuvent aussi, selon certaines approches de la linguistique textuelle, être considérées comme éléments du métalangage linguistique. Nous pouvons donc affirmer que les lexies du métalangage didactique sont des données biaisées par l'approche théorique retenue.

Ces lexies dites didactiques sont aussi à apprécier en fonction des programmes d'enseignement propres à chacun des niveaux. La part de métalangage de type didactique que l'on retrouve dans le discours métalinguistique des enseignants des niveaux secondaire et collégial est un peu plus importante que cette part chez les enseignants de niveaux primaire et universitaire. Cela peut être mis en relation avec les objectifs scolaires que les enseignants doivent rencontrer en fin d'année ou de session. En effet, le cours de français de cinquième secondaire est principalement axé sur la production d'un texte argumentatif, qui constitue l'épreuve finale en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires. De même, les cours de français du cégep ont pour objectif principal de préparer les élèves à la réussite de l'épreuve uniforme de français, qui consiste en la rédaction d'une dissertation critique à partir de textes littéraires, dont la réussite conditionne l'obtention du diplôme d'études collégiales. Les enseignants évoluant à ces deux niveaux sont donc

confrontés quotidiennement à ces réalités et doivent certainement accorder une place importante aux notions textuelles dans leur enseignement. Ces quelques extraits du corpus, provenant d'enseignants des niveaux secondaire et collégial, illustrent cet état de fait.

Parmi tous mes objectifs première priorité? [silence] [soupir] J'avoue là que c'est la réussite de l'examen de fin d'année. [section 26]

Ma première priorité c'est d'arriver à ce que l'élève réussisse l'EUF<sup>35</sup>. [section 51]

Ma première priorité je voudrais dire c'est les faire leur faire réussir l'examen de du mois de mai. [section 30]

Cette préoccupation doit évidemment teinter le lexique métalinguistique de leur discours lorsqu'on interroge ces enseignants au sujet de la langue qu'ils enseignent. Une situation similaire se rencontre au niveau universitaire, où le contenu des cours doit probablement influencer le discours de l'enseignant lorsqu'il parle de la langue telle qu'il l'enseigne. Les cours et ateliers offerts au niveau universitaire sont principalement axés sur des notions purement linguistiques (grammaire, orthographe, exceptions, dictées, etc.), ce qui peut être à mettre en relation avec les résultats obtenus au sujet des types de métalangage utilisés à ce niveau. Le métalangage de type linguistique y occupe en effet une place importante, bien qu'elle ne diffère pas tant de la place qui y est réservée au niveau collégial, où les cours de français portent sur la langue comme telle mais aussi sur l'analyse littéraire.

Ces faits sont à prendre en compte dans l'interprétation des résultats concernant la part relative de métalangage didactique retrouvée chez les enseignants des niveaux secondaire et collégial, qui est légèrement plus importante que celle qui se retrouve aux autres niveaux.

Le contenu des entrevues composant le corpus peut aussi être vu comme un facteur influençant les résultats. La recherche dans le cadre de laquelle ces entrevues

---

<sup>35</sup> EUF : Épreuve uniforme de français.

ont été élaborées et menées avait pour objet d'étude les mesures d'aide en français écrit et comprenait une tâche de correction d'une production écrite d'un élève. Ces caractéristiques des entrevues ont sûrement influencé la composition du lexique métalinguistique. D'une part, les notions textuelles y ont souvent été abordées, les intervieweurs faisant explicitement référence aux stratégies employées par les enseignants pour contribuer à l'amélioration des performances des élèves.

Et sur leur manière de planifier de rédiger ou de réviser un texte est-ce que vous croyez que vous avez eu un impact heu là-dessus? [section 2]

D'autre part, les enseignants ont souvent eu à utiliser des lexies dénotant des manipulations linguistiques (de production et de transformation) lors de la tâche de correction.

Il manquerait juste de mettre des points pis de **restructurer** là ça serait correct. [section 17]

je dirais d'aller voir quel mot tu pourrais utiliser là pour heu **remplacer** ce mot-là [section 22]

je travaillerais plutôt la fluidité des phrases heu fusionner certaines phrases ou enfin **remanier** ça [section 51]

Les résultats concernant le type de référent désigné par les lexies du corpus sont donc à interpréter en fonction de ces considérations. Ainsi, nous avons observé que le métalangage auquel était associée la quasi-totalité des occurrences des lexies désignant des manipulations linguistiques de transformation était le métalangage de type didactique. Nous ne pouvons toutefois pas invoquer ce facteur (le contenu des entrevues) pour expliquer le fait qu'il y ait plus de lexies différentes utilisées pour désigner des manipulations de transformation du côté du métalangage de langue générale que du côté du métalangage didactique.

Cette importante proportion de lexies différentes appartenant au métalangage de langue générale se présente dans de nombreux autres cas de figure. Ces résultats sont peut-être à mettre en relation avec le contexte d'apparition des données, l'entrevue. Il

est permis de croire que la nervosité des enseignantes, se sentant en situation d'évaluation de leurs compétences, influence leur discours. Une enseignante le mentionne d'ailleurs explicitement :

Excusez-moi. Je suis un petit peu nerveuse. [section 30]

Il est aussi possible de considérer que les enseignants ont sciemment évité d'utiliser des termes provenant des terminologies linguistique et didactique, conscients du fait qu'ils ne se trouvaient pas en présence d'un enseignant, mais bien d'un intervieweur qui démontrait parfois, par ses commentaires, qu'il n'était pas un spécialiste dans le domaine du français. Cette dernière interprétation semble toutefois difficile à soutenir, les termes de ces terminologies n'étant pas obscurs, même pour un non-initié.

La clientèle à laquelle s'adressent les enseignants lors de l'exercice de leurs fonctions est un autre facteur à considérer lors de l'interprétation des données. On peut proposer que le métalangage de langue générale est plus présent aux niveaux primaire et secondaire en raison du fait que la clientèle de ces niveaux scolaires se situe à un stade d'apprentissage peu avancé. Les enseignants, habitués à utiliser des lexies de la langue générale comme substituts à des termes qu'ils éviteraient d'employer en classe<sup>36</sup>, feraient potentiellement de même lors d'une entrevue, par «déformation professionnelle». Voici quelques extraits d'entrevues illustrant cette situation, qui, notons-le, ne se rencontre pas qu'aux niveaux scolaires pré-collégiaux, comme en témoigne le dernier extrait, issu du discours d'une enseignante de niveau universitaire.

---

<sup>36</sup> comme le suggère Bain et Canelas-Trevisi (2004) dans leur interprétation de l'usage que les enseignants font, en classe, des termes jokers ou génériques

Et puis heu leur correction c'est avec les **lunettes du pluriel**. [section 20]

Alors comment on peut se mélanger dans un dans une phrase et comment on peut l'enrichir aussi. Et ça oui. Et ça ils ont le goût. Heu on appelle ça des **mots frissons**. [section 15]

ils distinguent laquelle des des formulations est bonne donc faut vraiment que s\_ que qu'ils qu'ils apprennent à **s'aiguiser les yeux**. J'appelle ça comme ça là. [section 54]

Une fois de plus, l'explication que nous proposons semble difficilement soutenable. Faisons l'analogie avec un botaniste dont la principale activité professionnelle serait de donner des ateliers à des enfants ou des non-initiés. Il y a fort à parier que, même s'il ne côtoie que des débutants, le botaniste saura utiliser, lors d'une entrevue concernant la science qu'il enseigne, les termes reconnus de la terminologie botanique.

Un autre facteur à considérer lors de l'interprétation des résultats concernant la part importante de métalangage de langue générale concerne la composition de ce métalangage. Nous avons précédemment précisé ce que nous considérons comme une lexie appartenant à ce type de métalangage. Nous avons ainsi, entre autres, qualifié de lexies appartenant au métalangage de langue générale AJOUTER, PLACER et UTILISER puisqu'elles sont utilisées pour désigner des référents linguistiques, mais n'appartiennent à aucun domaine de spécialité. Il serait toutefois inexact de prétendre que ces lexies ne sont pas utilisées par la terminologie linguistique. Elles le sont abondamment; à preuve, la lexie UTILISER apparaît au moins 50 fois dans le présent document, mais il semble qu'elles ne soient pas érigées au rang de termes. Les résultats que nous obtenons seraient certainement différents si ce genre de lexies que l'on dit appartenir au métalangage de langue générale se voyaient acceptées en tant que termes au sein de la terminologie linguistique.

La nature de la tâche d'enseignant nous fournit un autre facteur atténuant les résultats obtenus. Un des rôles premiers de l'enseignant est de faire apprendre aux élèves des connaissances ayant trait à une norme linguistique, ce qui l'amène



certainement à employer un nombre important de lexies désignant des évaluations de performances linguistiques. Ce qui est alors intéressant à souligner, c'est que la majorité des lexies (et de leurs occurrences) utilisées pour ce type de référent proviennent du métalangage de langue générale. Nous pourrions être tentée d'y voir une lacune terminologique, le métalangage didactique étant très peu représenté et encore moins le métalangage linguistique. Toutefois, il convient de nuancer ces résultats marqués en les mettant en relation avec la nature de la terminologie linguistique. Puisque la science linguistique à l'origine de cette terminologie n'est pas prescriptive, mais plutôt de nature descriptive, les termes disponibles pour désigner des évaluations de performances linguistiques sont très peu courants. Nous reconnaissons d'emblée le célèbre GRAMMATICALITÉ, qui apparaît d'ailleurs dans le corpus.

la cohérence heu dans dans les phrases elles-mêmes. Dans s\_ les phrases. La **grammaticalité**. [section 53]

Néanmoins, peu d'autres termes linguistiques peuvent se joindre à cet exemple. Il n'est donc pas surprenant de ne retrouver dans le corpus que 8 occurrences (appartenant à 3 lexies) du métalangage linguistique pour désigner des évaluations de performances linguistiques. Toutefois, nous nous serions attendue à rencontrer plus de termes didactiques pour désigner ce type de référent. Leur faible représentation semble donc révéler une lacune terminologique du métalangage didactique.

À défaut de proposer une terminologie de l'évaluation étayée, la science linguistique propose par contre un ensemble varié de termes désignant des entités linguistiques, ce qui peut peut-être expliquer la forte représentation des lexies et des occurrences de lexies provenant du métalangage linguistique lorsque vient le temps, pour les enseignants, de désigner ce type de référents.

Finalement, la nature même de la langue, l'objet d'étude considéré pour la présente recherche, constitue un facteur important influençant les résultats, ou plutôt

l'absence de résultats concluants, en ce qui concerne la catégorisation des lexies selon le module linguistique. Puisque nous en avons amplement discuté au chapitre précédent, nous ne reviendrons pas sur les raisons qui nous ont poussée à rejeter cet axe de catégorisation, notamment l'impossibilité de respecter deux des critères fondamentaux de l'élaboration des catégories, l'exclusivité et l'objectivité. Mentionnons tout de même que pour actualiser cet axe de catégorisation, il faudrait idéalement disposer d'un type différent de corpus, le corpus dont nous disposons ne constituant pas, contrairement à nos prévisions, une source de données lexicales aisément manipulables. Il faudrait plutôt travailler à partir d'un corpus conçu, en fonction de la problématique qui nous intéresse, de façon à ce que chaque lexie métalinguistique qui s'y retrouve soit clairement associable à un référent et à un seul. Ce pourrait être le cas, par exemple, d'une tâche de correction, dans le cadre de laquelle on demanderait à l'enseignant interrogé d'explicitement ses réflexions et de désigner spécifiquement chacune des entités considérées.

Ces nombreux facteurs influencent tous, d'une manière ou d'une autre, les résultats que nous avons obtenus. Ils convient d'en tenir compte, d'une part pour ne pas sauter trop vite aux conclusions, et d'autre part, pour tenter de comprendre et d'expliquer l'absence de conclusions signifiantes à laquelle nous avons parfois été confrontée. Ces résultats que nous avons tenté, en vain dans certains cas, d'obtenir sont aussi à relier aux limites de notre projet, que nous allons maintenant aborder.

## VI.2 Limites de la présente recherche

Une première limite de notre étude concerne les données présentes dans le corpus. Puisque le corpus est constitué d'entrevues, le discours des enseignants est pour ainsi dire guidé par les questions posées par les intervieweurs. De plus, les entrevues ciblant des thèmes bien précis, certaines notions linguistiques, certains référents linguistiques n'ont pas été abordés. Par exemple, alors que les lexies IMPARFAIT, PASSÉ COMPOSÉ, PRÉSENT, CONDITIONNEL et SUBJONCTIF apparaissent dans le corpus, la lexie FUTUR SIMPLE en est absente. Il est infiniment peu probable

que cette absence révèle une lacune terminologique. Nous pouvons affirmer avec certitude que cette lexie fait bien partie du lexique métalinguistique des enseignants de français. Elle n'a tout simplement pas été utilisée dans le cadre des entrevues étudiées.

Une des principales limites que nous reconnaissons à notre recherche concerne l'unité d'étude que nous avons retenue, la lexie. En ne nous attardant à recenser que des lexies afin de constituer le lexique métalinguistique retrouvé dans le discours des enseignants s'exprimant sur la langue qu'ils enseignent, nous laissons volontairement de côté les unités plus grandes, telles que la proposition et la phrase. Ce choix ne semblait pas, au départ, être porteur de conséquences significatives. Nous constatons maintenant, compte tenu de la haute fréquence d'apparition de ces unités, qu'il aurait été intéressant de les inclure dans nos observations. Des exemples du type des extraits suivants mériteraient des investigations plus poussées.

"pensait qu'on étaient arrivé". Ok ça ça je le travaille beaucoup là "que nous étions" que si lui est là-dedans "on" c'est pas au pluriel là. [section 3]

tu mets une virgule quand il faut que tu... quand tu as besoin d'une bonbonne d'oxygène là [section 9]

Et juste comprendre le sens de ton verbe déjà là ça change toute le français. [section 15]

Surtout rencontrés aux niveaux primaire et secondaire, les extraits de ce type désignent, dans leur ensemble, des référents d'ordre linguistique. On comprend du premier extrait que l'enseignant qui en est à l'origine parle du référent réel associé à la lexie ON. Nous ne pouvons cibler de lexie particulière que l'enseignant aurait utilisée pour rendre compte de cette réalité. C'est bien la phrase dans son ensemble qui désigne ce référent. Le second extrait, quant à lui, désigne un référent associé au domaine syntaxique, plus précisément à la ponctuation. Nous pouvons certes y relever la lexie VIRGULE, que nous avons considérée lors du traitement de nos données, mais l'explication qui est donnée quant à l'utilisation de la virgule dans une

phrase ne peut être prise en compte puisqu'aucune lexie n'est utilisée pour désigner ce phénomène. C'est cette fois-ci la proposition *quand tu as besoin d'une bonbonne d'oxygène* qui est l'unité désignant le référent linguistique dont nous voudrions rendre compte. Nous ne pouvons, dans les limites de notre étude, traiter ce genre d'unité.

Le commentaire illustré dans le troisième extrait nous apparaît très confus. D'une part, nous y avons relevé les occurrences de SENS et de VERBE, que nous avons étudiées avec les autres termes du métalangage linguistique. Toutefois, nous n'avons pu traiter la dernière proposition de la phrase, dans laquelle aucune lexie désignant un référent linguistique n'apparaît. D'autre part, bien que nous sentions que cette proposition soit employée pour désigner un référent de nature linguistique, nous ne pouvons prétendre comprendre clairement le sens de cet énoncé, ni préciser de quel type de référent il est question. Cela nous conduit à expliciter une autre des limites de notre recherche.

La plus importante limite à laquelle nous avons été confrontée lors de la réalisation du présent projet est le flou concernant les référents désignés par les lexies étudiées, caractéristique inhérente à toute tâche d'interprétation. Nous nous attendions à rencontrer cette difficulté lors du traitement des lexies appartenant au métalangage de langue générale, comme ce fut le cas, mais nous avons aussi constaté que de nombreux problèmes surgissaient lors du traitement de tous les types de lexies. Ainsi, il est prévisible qu'une lexie du métalangage de langue générale, normalement employée pour désigner tout type de référent, soit difficilement catégorisable lorsque vient le temps de la considérer en fonction du référent linguistique qu'elle désigne temporairement, lorsqu'elle apparaît dans le discours métalinguistique d'un enseignant. Nous avons, à plusieurs reprises dans les chapitres précédents, discuté de ces problèmes potentiels. Cependant, nous avons remarqué que tel pouvait également être le cas pour des termes. Prenons l'exemple de la lexie ACCORD, que nous considérons comme un terme appartenant au métalangage linguistique. Nous jugions également d'emblée qu'elle était utilisée pour désigner un référent linguistique morpho-syntaxique, jusqu'à ce que nous rencontrions l'extrait suivant.

"mon père se souvien" j'ai souligné "souvien" c'est une un **accord** de verbe.  
[section 9]

Cet exemple nous pousse à croire que l'enseignant qui en est à l'origine utilise la lexie ACCORD là où on s'attendrait à ce qu'il utilise la lexie CONJUGAISON. Cela nous poserait donc un problème quant à la catégorisation de la lexie en ce qui concerne le module linguistique auquel appartient son référent : l'accord d'un verbe (comme de toute unité possiblement soumise à l'accord) concerne la morphologie et la syntaxe alors que la conjugaison d'un verbe concerne plutôt la morphologie. Dans le cas qui nous occupe ici, l'enseignant semble considérer comme une faute d'accord une absence de terminaison verbale, ce qui relève de la morphologie principalement. Puisque nous avons écarté l'axe de catégorisation selon le module linguistique, nous n'avons plus à faire face à cette inextricable situation. Elle n'en demeure toutefois pas moins importante à considérer. Cet extrait, parce qu'il concerne une forme linguistique particulière, c'est-à-dire une erreur commise par un élève, nous permet de constater que l'enseignant utilise la lexie ACCORD dans un sens autre que celui auquel nous nous attendons. Il en va de même avec les lexies CONJUGAISON et MORPHOLOGIE telles qu'apparaissant dans les extraits suivants.

"il parraît". Ici y a une erreur de de **conjugaison** [section 42]

problème heu bon de m\_ **morphologie** aussi du type "il parraît" **morphologie** verbale là. [section 57]

Dans ces extraits, les enseignants semblent considérer comme erreur de conjugaison ou de morphologie une faute d'orthographe lexicale apparaissant au sein du radical du verbe. Nous remarquons facilement la méprise. Mais pour un cas explicite de ce genre, nous pouvons facilement envisager une quantité importante de cas où il sera impossible avec certitude de déduire, à partir de son contexte d'apparition, le sens dans lequel une lexie est employée. Nous pourrions ainsi remettre en question une bonne partie des lexies du corpus pertinent. En effet, rien ne nous prouve hors de tout

doute qu'un enseignant employant la lexie *RELATIVE*, comme dans l'extrait suivant, fait bien référence au type de proposition que désigne ce terme.

Pas de pronom relatif aussi parce que souvent les constructions de constructions des **relatives** c'est l'horreur. [section 53]

La portion des entrevues qui consiste en la correction d'une production écrite d'un élève nous fournit des contextes permettant plus aisément de juger si une lexie a été employée dans le sens qu'on lui connaît ou non. Mais partout ailleurs, la tâche d'interprétation à laquelle nous sommes contrainte revêt un caractère hautement subjectif. Il convient donc de considérer les résultats en gardant en tête cette limite inhérente à notre recherche.

### VI.3 Conclusions générales

Tous les facteurs et toutes les limitations que nous avons pris soin de présenter ne nous empêchent pas de dégager certaines tendances générales concernant le type de métalangage employé dans le discours des enseignants s'exprimant sur la langue qu'ils enseignent.

La première de ces grandes tendances tient à la différence, bien que minime, qui existe entre les niveaux primaire et secondaire d'une part et les niveaux collégial et universitaire d'autre part, en ce qui concerne l'emploi relatif des types de métalangage qu'y font les enseignants de français. C'est à ces deux niveaux pré-collégiaux qu'on observe la part la moins importante de métalangage linguistique et la part la plus importante de métalangage de langue générale. Il semble donc que la formation initiale des enseignants influence le lexique métalinguistique des enseignants; les enseignants ayant une formation linguistique plus poussée emploient moins de métalangage de langue générale, au profit du métalangage linguistique. Nous confirmons donc l'hypothèse spécifique de départ qui prévoyait cette différence.

Une autre tendance révélée par les résultats obtenus nous incite également à conclure qu'un vide terminologique existe probablement du côté du métalangage linguistique, et aussi didactique, en ce qui a trait aux termes dont chacun de ces métalangages dispose pour désigner des référents linguistiques de nature évaluative. D'une part, peu de termes de chacun de ces métalangages sont employés pour désigner ce genre de référent, et lorsqu'ils le sont, ce n'est que très peu de fois. D'autre part, ces lacunes terminologiques semblent être comblées par l'emploi de lexies de la langue générale, ce métalangage de langue générale étant sur-représenté pour ce type de référent. Un rapprochement pourrait être établi entre cette situation et une certaine tendance répandue dans la société québécoise. Dans ce contexte, où la précarité socio-politique du statut du français est un fait d'une importance capitale, l'évaluation de la langue constitue presque un sport national. Tout un chacun y va de son commentaire sur la façon dont les gens s'expriment (mal, aux dires de la majorité), tant oralement que par écrit, commentant dans les médias (lignes ouvertes, lettres ouvertes aux journaux) les failles dans la maîtrise de la langue chez les jeunes, les anglicismes qui menacent de plus en plus l'intégrité de la langue française, etc. L'importance des lexies évaluatives provenant du métalangage de langue générale, dans le discours métalinguistique de l'enseignant de langue, n'est peut-être simplement que le reflet de cette tendance. L'évaluation des performances linguistiques des élèves constitue une tâche essentielle du métier d'enseignant. Toutefois, il serait attendu que les enseignants évaluent ces performances linguistiques d'une façon différente de celle du citoyen ordinaire, notamment en employant des termes d'une terminologie, linguistique ou didactique, ne serait-ce qu'en raison de la formation reçue par un enseignant.

Finalement, la principale conclusion à laquelle nous arrivons au terme de ce projet de recherche concerne l'absence manifeste d'un lexique métalinguistique établi, d'une terminologie de la langue. Les enseignants de français emploient un large éventail de termes issu du métalangage linguistique, mais seulement une petite proportion de ces termes est réutilisée de façon uniforme, d'un niveau scolaire à l'autre, d'un enseignant à l'autre. Cette hétérogénéité peut trouver sa source dans la

diversité des parcours des différents enseignants évoluant dans le milieu de l'éducation. Plusieurs des enseignants concernés par la présente recherche ont une longue expérience du métier, les plus anciens n'ayant pas été formés selon les mêmes exigences que les enseignants débutants et ayant dû «survivre» au passage de plusieurs réformes du système d'éducation.

Ce n'est évidemment pas aux enseignants que revient la tâche d'établir une telle terminologie, notamment de choisir les termes métalinguistiques qui sont à utiliser en classe. C'est, selon Bain et Canelas-Trevisi (2004), à la didactique du français de le faire. Nous croyons, ce qui est appuyé par Englebert (1993), que la linguistique a aussi un rôle primordial à jouer dans ce domaine. Si on veut que les enseignants puissent disposer d'un métalangage correspondant aux exigences des programmes d'éducation et aux manuels proposés aux apprenants, il est nécessaire d'associer ce métalangage à un modèle linguistique cohérent, la matière devant se plier au modèle scientifique dont elle provient et non l'inverse. (Englebert 1993)

De ces conclusions générales, nous sommes tentée de dégager quelques recommandations.

Le développement d'une terminologie linguistique et d'une terminologie didactique de l'évaluation des performances linguistiques apparaît souhaitable.

La formation initiale des enseignants de français langue maternelle des niveaux primaire et secondaire, en situation québécoise, doit être repensée en ce qui a trait à la formation linguistique que les futurs enseignants y reçoivent.

Il est primordial d'élaborer une terminologie établie propre au domaine de l'enseignement des langues maternelles, qu'elle soit linguistique ou didactique.

Les résultats que nous obtenons, de même que l'absence de résultats concluants dans certains cas, nous permettent de suggérer quelques pistes de recherche futures, notamment pour remédier à l'impasse dans laquelle nous nous sommes retrouvée.



## VI.4 Perspectives

Il aurait idéalement été intéressant de disposer d'un corpus d'entrevues constitué sur mesure, d'après les hypothèses et les questions de recherche propres à la problématique qui nous intéressait. Un tel corpus aurait pu être constitué d'entrevues interrogeant directement les enseignants sur leur conception de certains concepts linguistiques. Cela permettrait de mettre en relation chacun des propos des enseignants avec une notion linguistique précise. Ce corpus hypothétique pourrait tout aussi bien consister en une tâche de correction d'une liste d'erreurs généralement commises par les élèves, tâche pour laquelle il serait demandé aux enseignants d'employer le plus possible de termes de la terminologie «officielle». Ces nouvelles méthodes de cueillette des données ne seraient pas un gage d'y retrouver une plus grande quantité de lexies du métalangage linguistique, ni même d'y retrouver une plus grande uniformité terminologique. Elles seraient toutefois utiles, puisqu'on aurait enjoint à l'enseignant d'utiliser des termes, pour déterminer si un terme absent du discours de l'enseignant révèle une lacune terminologique du lexique métalinguistique du même enseignant.

Comme nous l'avons établi d'entrée de jeu, nous considérons l'enseignant de langue comme un spécialiste de l'objet qu'il enseigne. Il serait intéressant de comparer les données mises en jeu dans la présente recherche et les résultats qui en découlent avec, par exemple, le discours métamathématique des enseignants de mathématiques, ou le discours métamusical des enseignants de musique, eux aussi considérés comme des spécialistes de l'objet qu'ils enseignent. Nous pourrions ainsi voir si, dans un domaine plus scientifique comme celui des mathématiques, une terminologie uniforme est autant employée et de quel type semble être cette terminologie.

La situation de l'enseignement du français au Québec suscite, à intervalles réguliers, plusieurs controverses dans la société. Nous pouvons croire que le statut particulier de la langue en contexte québécois joue un rôle important dans la

conception qu'on se fait de cette situation. Il pourrait être intéressant d'exporter la méthodologie que nous avons utilisée dans le cadre de notre projet de recherche vers d'autres contextes sociaux. Notamment, un portrait du lexique métalinguistique employé par les enseignants de français évoluant en France ou en Belgique, par exemple, et s'exprimant sur la langue qu'ils enseignent serait à mettre en relation avec celui que nous proposons ici.

Finalement, un domaine que nous n'avons pas abordé dans cette recherche, mais qui a servi à établir une de nos propositions de départ, est celui de la correspondance entre l'emploi d'un terme et la présence, dans la conscience de l'enseignant qui l'emploie, de la notion linguistique désignée par ce terme. Nous avons ici considéré des termes quelle que soit l'intention réelle des enseignants qui les ont employés et quel que soit l'état de leurs connaissances terminologiques. Il pourrait ainsi être intéressant d'étudier comment est conçue la notion de syntaxe, par exemple, chez un enseignant qui utilise la lexie SYNTAXE, notamment, s'il sait opposer la notion de syntaxe à celle de sémantique, s'il sait expliquer clairement ce que signifie SYNTAXE, etc. Nous sommes portée à croire que des notions bien établies dans la conscience d'un individu se traduisent par l'emploi de termes précis. Des études dans ce domaine particulier restent toutefois à faire.

Si, selon un proverbe connu, ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, nous préférons laisser le mot de la fin à une des enseignantes interrogées de notre corpus :

si tu n'es pas capable d'être logique dans tes idées donc c'est pas clair dans ta pensée [section 29]

## BIBLIOGRAPHIE

- ANDREWS, Stephen (1999a). «‘All These Like Little Name Things’: A Comparative Study of Language Teachers’ Explicit Knowledge of Grammar and Grammatical Terminology», *Language Awareness* 8(3-4), p.143-159.
- ANDREWS, Stephen (1999b). «Why Do L2 Teachers Need to ‘Know About Language’? Teachers Metalinguistics Awareness and Input for Learning», *Language and Education* 13, p.161-177.
- BAIN, Daniel et Sandra CANELAS-TREVISI (2004). *Utilisation de la grammaire scolaire dans l’enseignement de la rédaction française : analyse de pratiques en classe*. Communication présentée au 9<sup>e</sup> colloque de l’Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Université Laval, Québec.  
[www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/)
- BASTURKMEN, Helen, Shawn LOEWEN et Rod ELLIS (2002). «Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom», *Language Awareness* 11(1), p.1-13.
- BEAUDOIN, Isabelle, Jean-François BOUTIN et Jean-Claude HUOT (2004). *L’enseignement/apprentissage de la grammaire française au primaire : représentations des maîtres et futurs maîtres*. Communication présentée au 9<sup>e</sup> colloque de l’Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Université Laval, Québec.  
[www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/)
- BÉGUELIN, Marie-José, Jean-François de PIETRO et Anton NÄF, réd. (1999). *La terminologie grammaticale à l’école : perspectives interlinguistiques*. Institut de linguistique de l’Université de Neuchâtel, Neuchâtel, 204 p.
- BORG, Simon (1999). «The Use of Grammatical Terminology in the Second Language Classroom: A Qualitative Study of Teachers’ Practices and Cognitions», *Applied Linguistics* 20(1), p.95-126.
- BRONNER, Alain et Mirène LARGUIER (2004). *Le rôle du langagier dans la construction des savoirs mathématiques*. Communication présentée au 9<sup>e</sup> colloque de l’Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Université Laval, Québec.  
[www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/)
- CALAQUE, Élisabeth (2000). «Enseignement et apprentissage du vocabulaire. Hypothèses de travail et propositions didactiques», *LIDIL* 21, p.17-36.

- ENGLEBERT, Annick (1993). «Ce que les enseignants attendent des manuels de grammaire du français langue maternelle», *Enjeux* 28, p.61-75.
- GAULMYN, Marie-Madeleine de, Sophie GONNAND et M.-H. Luis (1996). «S'il te plaît, écris-moi l'histoire du petit chaperon rouge...», *Repères* 14, p.121-140.
- KLEIN, Jean René (1984). «Quelques concepts linguistiques fondamentaux utilisés dans l'enseignement secondaire», *Cahiers de l'Institut linguistique de Louvain* 10(1-3), p.113-124.
- LEFRANÇOIS, Pascale, Michel D. LAURIER, Roger LAZURE et Robert CLAING (2005). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. Rapport de recherche*. Montréal : Université de Montréal.
- L'HOMME, Marie-Claude (2005). «Sur la notion de «terme»», *Meta* 50(4), p. 1112-1132.
- MATTHEY, Marinette (1999). «La grammaire... Pour qui et pour quoi en faire?», *Travaux neuchâtelois de linguistique* 31, p.55-66.
- MEL'ČUK, Igor (1997) *Vers une linguistique Sens-Texte : Leçon inaugurale faite le Vendredi 10 janvier 1997*. Paris, Collège de France : Chaire internationale, 43 pages.
- MEL'ČUK, Igor, André CLAS et Alain POLGUÈRE (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve, France : Duculot.
- MORTUREUX, Marie-Françoise (1997). *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin, 192 p.
- MYHILL, Debra (2000). «Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge», *Language and Education* 14(3), p.151-163.
- NADEAU Marie et Carole Fisher (2006). *La grammaire nouvelle*. Montréal : Éditions de la Chenelière, 239 p.
- PETIOT, Geneviève (2000). *Grammaire et linguistique*. Paris : Armand Colin, 176 p.
- POLGUÈRE, Alain (2003) *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 264 p.
- PY, Bernard (1988). «Didactique et modèles linguistiques», *ÉLA* 72, p.7-13.
- REY-DEBOVE, Josette (1997). *Le métalangage*. Armand-Colin. Paris. 401 p.

ROBERT, André D. et Annick BOUILLAGUET (1997). *L'analyse de contenu*. Coll. Que sais-je? Paris : Presses Universitaires de France. 128 p.

VIVÈS, Robert (1988). «Quand la didactique fait ses emplettes chez les linguistes», *ÉLA* 72, p.26-38.

WIRTHNER, Martine (2004). *Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet*. Communication présentée au 9<sup>e</sup> colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Université Laval, Québec.

[www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/)

## ANNEXE

Liste des 66 lexies apparaissant plus de 20 fois dans le corpus pertinent munies de leur nombre d'occurrences.

Lexie	Nombre d'occurrences
PHRASE	475
ORTHOGRAPHE	376
VOCABULAIRE	283
SYNTAXE	253
VERBE	253
MOT ('lexie')	236
FAUTE	228
PONCTUATION	216
GRAMMATICAL	169
ACCORD	158
VIRGULE	153
STRUCTURE	151
REGLE	150
LEXICAL ('A0(lexie)')	149
ERREUR	132
CORRIGER	110
GRAMMAIRE	97
BON	85
REVISER	84
LINGUISTIQUE-adj	82
COHERENT	80
IDEE	79
BIEN	74

DIRE (épilinguistique)	73
PARTICIPE PASSE	73
UTILISER	64
POINT	60
CORRECT	56
MOT ('mot-forme')	54
SUJET ('thème')	54
COHERENCE	53
PROBLEME	53
MANQUER	41
SUJET ('fonction')	41
AUTOCORRECTION	36
PARAGRAPHE	35
PRODUCTION	34
COMPLEMENT	33
MAL	33
ORTHOGRAPHE D'USAGE	33
TEMPS	33
ADJECTIF	32
NOUVELLE GRAMMAIRE	31
PLURIEL-n	30
PRENDRE	29
SENS	29
COMPRENDRE	28
LIEN	28
TERME	27
REVISION	26
SON	26
ACCORDER	24
COHERENCE TEXTUELLE	23

DEUX-POINTS	23
PARLER ('s'exprimer par la langue')	23
FORMULATION	22
TEXTE ARGUMENTATIF	22
ANALYSER	21
BROUILLON	21
LONG	21
STRUCTURER	21
BEAU	20
COMPLEMENT DE PHRASE	20
CORRECTION	20
HOMOPHONE	20
MAUVAIS	20